POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole de l'Ermitage

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Ad. Ferrière. — *Parents et Enfants.*

Mlle Soustre. — *Les couples enfantins (Suite).*

Lofia Czerny Biernatova et Marja Strasburger. — *Le rôle des fêtes scolaires à l'Ecole ménagère nouvelle.*

Ad. Ferrière. — *La rééducation des jeunes délinquants.*

Ad. Ferrière. — *Amiel, précurseur de l'Education nouvelle.*

Dr Maria Te Water. — *Introduction à l'étude des relations familiales.*

Nouvelles diverses.

A travers les Revues.

Livres.

"POUR L'ÈRE NOUVELLE" est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. JANVIER 1934 No 94

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉD UATION NOUVELLE
Provisoirement : Ecole de Garçons, 6, Place Lucien-Herr. — Paris Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Antonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, III° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand) ..... (épuisé)

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 25 »

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

13me Année. — N° 94 Janvier 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 15 fr. et 25 fr. français.

Prix du numéro : 6 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

Parents et Enfants

Voici un compte rendu aussi fidèle que possible, de l'opuscule remarquable publié par Paul Haeberlin sous le titre : *Eltern und Kinder, Psychologische Bemerkungen zum Konflikt der Generationen* (1).

* * *

I. Les temps nouveaux

L'auteur a eu l'occasion d'étudier des centaines d'enfants et d'adolescents, surtout à titre de conseiller d'orientation professionnelle. Il a constaté que les conflits entre parents et enfants sont extrêmement fréquents. Il leur arrive de se manifester par des querelles souvent très vives. C'est la forme la moins grave, car les « explications » fournissent une soupape et les disputes sont souvent le prélude des réconciliations. Bien plus graves sont les haines muettes. On vit les uns près des autres, les uns à côté des autres, et les scissions se creusent toujours davantage. Les parents se plaignent amèrement de leurs enfants, mais ont renoncé à les convaincre. Les enfants ne comprennent pas les parents, écartent leur autorité, méprisent leur « morale », n'y voient que conventions et compromis. A leurs yeux, les parents ne comprennent plus ce que signifie la liberté. Ils ignorent le pouvoir et le devoir qu'a chacun de se faire sa vie honnêtement, selon ses conceptions à soi.

Tout n'est pas à blâmer dans ce conflit entre les générations. Il existe des contrastes que l'on doit considérer comme normaux et nécessaires, la desharmonie qui en résulte est l'une des conditions du progrès. Il est normal que les gens âgés soient conservateurs et les jeunes, novateurs ; les gens âgés, autoritaires, les jeunes, libertaires. Lorsque chacune des parties essaye loyalement de comprendre la part de vérité qui est exprimée par l'autre, la lutte peut être noble et féconde. Car chacune a sa mission définie, chacune a ses faiblesses. Mais la lutte cesse d'être noble lorsqu'on s'irrite. L'irritation obstrue les qualités de l'esprit, elle le referme au lieu de l'ouvrir.

Il faut reconnaître d'ailleurs que le conflit entre les générations est toujours plus aigu aux époques de troubles moraux et sociaux, lorsque s'affrontent deux générations très différentes. Or c'est le cas aujourd'hui. Il semble que l'humanité atteigne un âge comparable à celui de la puberté. L'époque de nos parents était caractérisée par l'autorité ; celle-ci par la révolte contre toute autorité. Les anciens idéals tombent comme des châteaux de cartes. Une aspiration souvent irréfléchie à la liberté grise les esprits. C'est ce qui fait que tant d'organisations nationales ou mondiales créées par les jeunes s'effondrent avec fracas. On veut s'unir pour la lutte contre le passé jugé oppressif, mais à peine unis, on redoute un joug nouveau, on crée des scissions et les ligues internationales sont à vau l'eau !

Tout n'est pas destruction chez les jeunes ; il y a en eux, à l'état embryonnaire, bien des idéals constructifs. Ils ne sont révoltés et négatifs que rétrospectivement ; prospectivement — comme dit William James, — ils sont solidaristes et positifs. Or les parents ne voient guère que la première des deux attitudes. Et les jeunes ne voient guère chez les anciens que l'enveloppe de l'autorité, incapables qu'ils sont de sonder le contenu,

(1) Bâle, Kober, 1922.

souvent précieux, de l'expérience ancestrale, incarnée dans leurs parents.

L'irritation, comme on l'a dit, exagère les positions. Les jeunes sont contre toute autorité, quelle qu'elle soit. Les parents ne se donnent plus comme les serviteurs de ce qu'il y a de meilleur dans la tradition — comme les dépositaires du flambeau des générations, — ils se croient attaqués personnellement. D'où mots vifs ! L'insolence, dans certains milieux, est devenue une mode. D'individuelle, la révolte, chez les jeunes, s'est faite collective. Les meneurs accentuent l'élément subjectif et obstruent l'élément objectif et raisonnable, ils écartent tout ce qui pourrait donner lieu à une interprétation conforme à la raison. Chez les vieux, il en est de même, ils s'excitent les uns les autres contre la jeunesse et s'ancrent dans leurs ressentiments.

L'adolescence est caractérisée par deux traits principaux : l'érotisme et l'idéalisme. Ce sont deux manifestations d'un même éveil intense de la vie affective. A cet âge, tout ce qui est réalisme, tradition, raison, est honni. La jeunesse oublie que cette réalité qu'elle méconnaît et méprise est la base et le but de toute activité, même l'activité la plus idéaliste. Elle a le goût des utopies catastrophiques, psychologiques ou sociales. Et elle en attribue l'insuccès pratique non à soi, mais à autrui — aux parents ! Faut-il s'étonner qu'en tout cela les parents ne voient que l' « anarchie relative » ?

Or tous ces traits, propres à l'adolescence, se retrouvent, de nos jours, sur le plan collectif, ils caractérisent notre époque. Il y a donc. 1° Opposition normale des générations, 2° Opposition anormale, c'est-à-dire de caractère aigu et avec accentuation affective, 3° Répercussion de la « puberté » psychologique et sociale de notre époque sur le milieu familial. Tout cela mêlé !

Notre époque est aussi plus « érotique » que les précédentes. Ne confondons pas l'amour idéal et l'érotisme. Or ceci est aussi, nous l'avons dit, un des traits caractéristiques de l'adolescence. L'érotisme normal qui, de deux êtres, vise à n'en faire qu'un, est à la base de l'altruisme et s'oppose à l'égocentrisme de l'adolescent individualiste. Mais l'érotisme comporte bien des degrés. Il y a : 1° l'érotisme sexuel, même inconscient. 2° les amitiés (érotisme sans distinction de sexe), 3° la sociabilité (amitiés multiples concentrées en un groupe ou une société), 4° enfin, le mysticisme (amour de l'univers). — Eh bien, ces quatre traits ne caractérisent-ils pas aussi la vie sociale de notre époque ? L'individualisme quelque peu égocentriste d'avant la guerre est réprouvé par l'érotisme social actuel des jeunes. L'individualisme collectif des nations — le nationalisme, appuyé sur un réalisme politique d'apparence rationaliste — doit, aux yeux de nos jeunes mystiques, faire place à un solidarisme universaliste. D'où ce goût si répandu pour le communisme russe et la mystique indoue. Chez ces jeunes universalistes, toute violence mise au service d'un particularisme politique ou social est considéré comme une injustice.

Tout cela est poussé à l'extrême et entraîne des abus. Les gens âgés ne voient guère que les abus. Ils jugent nécessaires les barrières individuelles et collectives — la propriété particulière avant tout ! — Les jeunes n'aperçoivent pas en celle-ci l'effort d'économie, mais croient y discerner le triomphe de l'égoïsme. Les uns et les autres blâment les arrière pensées de la partie adverse, alors qu'il ne s'agit que d'instincts — partiellement légitimes — orientés vers des solutions différentes.

L'irritation prend dès lors, de part et d'autre, le caractère d'une défense de la Raison et de la Justice. On se hausse à parler religion. Mais là encore, dissentiments ; les jeunes ont une religiosité mystique, les vieux une religiosité conservatrice — où les jeunes ne voient que conservatisme égoïste et hypocrisie. Ils proclament que le vrai idéalisme est la rupture avec les compromis d'hier. Les compromis ! La jeunesse aperçoit-elle ses propres compromis ? Elle est divisée contre elle-même et ne les voit pas.

L'antagonisme entre l'idéalisme qui vise à la liberté réfléchie et l'érotisme — exagération des énergies nouvelles qu'on est impuissant à dominer — se répercute du domaine de la sexualité au domaine social et au domaine cosmique. Et à mesure que l'érotisme et l'idéalisme sublimés tendent à ne faire qu'un, à mesure aussi s'accentue chez l'adolescent le remords qu'il éprouve à sentir combien il a manqué et manque encore de modération et de possession de soi. Cette irritation contre soi, contre ses faiblesses, la jeunesse ne l'avoue pas, mais elle a pour effet d'accentuer encore l'irritation contre les obstacles extérieurs. D'où ce qu'on appelle d'un mot : la « nervosité ».

D'où, aussi, aspirations à la délivrance. Dans son inexpérience, la jeunesse va à ceux qui lui promettent le plus : aux faux prophètes, à ceux qui, à les entendre, vous dispenseront de la lutte et de la victoire à remporter sur soi-même. Car les vrais prophètes sont plus modestes, ils promettent moins, ils demandent la lutte et la victoire sur soi dans la vie de tous les jours. Il faut avoir commencé à se vaincre pour entendre la voix de ceux qui vous en enseignent les moyens. La jeunesse refuse en bloc les guides du passé, car ils la gênent, elle refuse aussi bien les

guides de l'avenir, car elle serait incapable de les suivre. Que fait-elle alors ? Elle vit de son romantisme. Le romantisme lui plaît. Elle s'y complaît. La discipline classique lui déplaît. Celle-ci, à ses yeux, manque du stimulant, du coup de fouet, dont son érotisme a besoin. Et voilà pourquoi elle va aux faux prophètes.

Il est juste pourtant de constater que ces faux prophètes — eux-mêmes érotiques pathologiques — sont pourtant les précurseurs de ceux qui viendront à une époque de plus grande maturité spirituelle. Il y a, dans cette constatation, un espoir.

Revenons à la famille. Le seul fait de voir près de nous un être de mauvaise humeur tend à nous mettre nous-même de mauvaise humeur et nous nous imaginons qu'il l'est contre nous. Nous lui en voulons et nous sommes dès lors de mauvaise humeur contre lui. D'ailleurs les gens mécontents d'eux-mêmes sont mécontents des autres et se tournent contre eux, surtout contre leurs proches. On préfère les prétextes de mécontentement à la réalité pénible et la vie familiale en fournit toujours assez !

*
* *

II. La grande désillusion

Toutes les causes relevées ci-dessus ont pour effet d'aggraver le conflit entre les générations. Mais elles ne le créent pas. Celui-ci a des racines plus profondes. On sait que l'amour et la haine sont proches parents ; la seconde n'est que l'invertion du premier. Il en est de même des affections parentales et filiales. Si, par suite de la vie en commun, elles prennent un tour pathologique, elles se changent en haine. N'observe-t-on pas souvent que l'intervention d'un tiers entre gens qui semblent se haïr, reforme souvent l'unité entre eux contre lui ?

Normalement, l'enfant incarne en ses parents, comme plus tard en Dieu, sa croyance élémentaire en la perfection. L'inversion de ce respect se traduit par le mépris. Quels peuvent être les motifs de cette inversion ?

1. La grande désillusion : la perfection aperçue par les yeux de l'esprit se trouve démentie par les yeux du corps. Avec l'âge, le besoin d'idéalisation baisse ; l'esprit critique croît. Peu à peu le réel se distingue de l'idéal. L'adulte, lui, est capable de faire la distinction entre la perfection (statique, mais d'ordre idéaliste) et le perfectionnement (dynamique, mais d'ordre réaliste) et il se contente, dans la réalité, du second. Il ne méprise pas la réalité ; il ne la surfait pas non plus. Il la prend comme elle est. C'est là le meilleur moyen d'exercer sur elle une action efficace.

L'enfant n'a pas ce pouvoir. Il s'est fait une vue idéaliste et illusoire de la réalité. La vie l'oblige à abandonner l'une après l'autre ses illusions et il en souffre. Lorsqu'il s'agit d'un enfant normal, celui-ci convient de son erreur, il sent qu'il a lui-même idéalisé ses parents. Mais il arrive aussi que l'enfant s'attache à l'image primitive qu'il s'était faite de ses parents ; il les accuse alors d'avoir changé. Le besoin de respect et d'amour qu'il éprouve s'attache à l'ancienne image — et l'image nouvelle s'en trouve enlaidie au point que l'enfant en vient à la détester. Il arrive même qu'il s'imagine être un enfant trouvé et adopté par des parents indignes, tandis que lui descend, à n'en pas douter, de quelque « prince » disparu ! — La cause de cette anomalie ? S'éviter le chagrin d'une désillusion. Renoncer à un beau rêve exige un effort, on cherche à l'éluder ou à en reculer l'échéance, on n'a pas le courage de l'aborder de front.

Cette explication, toutefois, ne suffit pas à expliquer le phénomène. Il y a autre chose. Il y a davantage. L'infantilisme mental a souvent pour cause une faute passée, une tache qui n'a pas été effacée. Cette faute oblige la pensée à reporter ses regards en arrière, vers le passé et la détourne à la fois de la vision nette du présent et de la prévision de l'avenir. D'où retard dans l'évolution normale. La faute en question a été perpétrée contre les parents, à leur insu et à l'encontre de leurs ordres, dès lors l'autorité des parents est atteinte, car elle fait corps avec le « complexe » dont l'enfant ne parvient pas à se débarrasser.

La faute engendre par contraste le besoin de la perfection. On veut que cette perfection soit — ou tout au moins ait existé — chez les parents. D'où accentuation de la désillusion.

Voilà le processus psychologique qui se déroule souvent chez l'enfant. Voici maintenant ce qui se produit du côté des parents.

2. Les parents contribuent souvent à aggraver l'écart entre la réalité et l'idéalisation de leur enfant en se présentant à celui-ci comme omniscients et en lui suggérant qu'ils sont d'une essence supérieure. Ils cherchent à se maintenir sur le piédestal de l'admiration enfantine au lieu d'orienter cette admiration plus haut qu'eux, vers ce qu'il y a d'éternellement beau et bon dans la réalité.

D'autre part le manque de possession de soi des parents, surtout à l'égard de leurs enfants, blesse ceux-ci profondément. Mais il en est aussi qui croient bien faire en cédant à tous les caprices de leur progéniture, ils cultivent ses tendances égocentristes, ils la com-

blent de caresses. Par là ils sanctionnent ses caprices et les légitiment à ses veux. L'enfant gâté s'imagine que tout lui est permis. Sa force morale en est affaiblie. Objets d'abord d'une idéalisation excessive, les parents qui accordent tout à l'enfant sont bientôt conçus par celui-ci comme n'étant pas au service du bien, mais comme des esclaves des bas instincts. Que cette culture des caprices vienne à cesser, — parce que le monde les trouve exagérés, — parce que d'autres enfants naissent et accaparent les parents, — parce que l'enfant se montre finalement insupportable, — et le charme est rompu. La pensée de l'enfant s'attarde et s'attache à ce paradis perdu, âge de tous les bienfaits, âge de l'innocence (car la première enfance ne connaît pas le sentiment de péché qui n'apparaît qu'entre 4 et 7 ans). Désormais un conflit intérieur habite l'âme enfantine. Une partie de son âme, esclave des caprices, voudrait les satisfaire, une autre partie plus haute, reconnaît qu'ils ne doivent pas l'être. Or l'enfant en veut à ses parents que ses caprices lui apparaissent, au fond, comme choses indésirables.

De part et d'autre, c'est toujours « l'autre » qui est coupable et le fossé se creuse.

*
* *

III. La jalousie

Autre cause cachée de ce conflit tragique, les différences de sexes au sein de la famille.

Père et fils. — Une première image : la fierté du père d'avoir un fils ; la fierté du fils : il imite son père, le modèle par excellence ; le père n'incorpore-t-il pas l'idéal, n'est-il pas en même temps l'ami de tous les jours ? — Mais l'harmonie est chose fragile, bien des phénomènes surviennent qui la menacent. Il peut arriver que l'enfant se sente incapable de ne jamais égaler son père, il en souffre et lui en veut secrètement de sa supériorité. Il se décourage. Que fait le père ? Il le stimule et le voici qui tombe dans le piège : il *se* donne comme preuve vivante que, lorsqu'on veut, on peut tout !

Ici intervient le rôle de la mère. Le jeune garçon, lorsqu'il subit l'influence mâle du père, la respecte moins — dans le sens où le mot « respecter » signifie « craindre », — mais il l'aime davantage. Il y a, dans cet attachement, de l'amitié (appartenance à la famille et vie en commun) et de l'érotisme (sentiment affectif de la différence des sexes). Le fils est plus tendre avec sa mère, souvent il s'exerce auprès d'elle, sans s'en rendre compte, au jeu de l'amour et de la conquête. Dans ce jeu inconscient, le père est senti comme rival. La mère qui cajole son fils et se laisse cajoler par lui, accentue cette attitude mentale. C'est le cas souvent chez la femme déçue dans sa vie conjugale. Elle trouve en son enfant un dérivatif, une compensation.

Dès lors le fils est jaloux de son père. Cette jalousie est souvent inconsciente, parfois elle est consciente, bien que les mobiles profonds en soient inconscients. — Et ceux-ci sont quoi qu'en dise l'auteur, toujours inconscients. S'ils ne l'étaient pas, ils consacreraient, ils sanctionneraient pour ainsi dire un désir incestueux qui, par définition, n'existe pas, puisqu'un jeu qui se prend au sérieux cesse, par cela même, d'être un jeu, Or le « jeu de l'amour » du jeune garçon (sauf si celui-ci est manifestement un cas pathologique) est effectivement un jeu et rien de plus.

La jalousie du fils à l'égard de son père se trouve accrue naturellement du fait que ce dernier est le plus fort et possède tous les droits ; et cela surtout si le père abuse de ses droits et écarte délibérément son fils en l'éloignant de sa mère. Enfin si l'antagonisme s'envenime au point que le père en vient à battre son fils, il arrive souvent que celui-ci rêve et désire la mort de son père. Tout au moins l'opposition entre eux devient elle absolue. Les répercussions de cette attitude mentale produisent leurs effets sur toute l'existence du fils.

B. *Mère et fille.* — Nous retrouvons ici, dans ses grands traits, le même processus, mais avec quelques différences notables. Le respect de la fille va, comme dans le premier cas, à son père. Si l'érotisme s'en mêle, il conduit à un culte analogue au culte d'un héros. La mère se trouve ravalée au second rang.

D'où : 1° la mère est traitée un peu comme une camarade, 2° le sexe féminin tout entier est considéré comme inférieur au sexe masculin. Rivalité et déception jouent, ici aussi, leur rôle. Les parents y mettent du leur, si le père se montre autoritaire et se croit un être supérieur et si la mère est trop humble ou flatte de préférence son fils. La fille regrette d'être femme et méprise les arts féminins, avant tout le travail du ménage. Elle tombe dans ce faux féminisme qui consiste à mépriser son sexe et à vouloir imiter l'homme.

Chez le garçon, comme on l'a vu, il y a antagonisme entre la désillusion et le sentiment de rivalité, c'est-à-dire que moins la mère est idéalisée, moins sera marqué l'attachement érotique à son égard, attachement qui suscite la rivalité avec le père. Chez la fille, c'est le phénomène inverse qui se produit : le rêve du père idéal a beau se trouver démenti par la réalité et détruit par là même,

l'attachement de la fille subsiste secrètement et la mère reste la rivale qui s'oppose à cet attachement.

Il arrive d'ailleurs bien souvent que l'attachement est si vif qu'il écarte la désillusion. L'enfant ne voit jamais celui de ses parents qu'il préfère tel qu'il est en réalité. Les parents aperçoivent en général plus cruement leurs enfants tels qu'ils sont. Il y a toutefois des exceptions. La mère peut préférer son fils aîné, le père, sa fille ainée ou celle qui lui ressemble le plus. Le père alors se montre faible, il gâte sa fille. La désillusion, quand elle surviendra et si elle survient, en sera d'autant plus amère. Chacun des deux, père et fille, reproche à l'autre de ne pas vivre tout pour lui. Chacun est jaloux de tout ce qui accapare l'autre. La fille en veut à la famille, au devoir professionnel de père, à ses journaux. Bouderies. Reproches. Esprit de contradiction. Le père finit par exiger trop de sa fille, devient tyrannique. Si elle ne se plie pas à tous ses désirs, son autorité et son amour s'en trouvent blessés. Ces deux causes négatives cumulent leurs effets et ces effets sont tous deux destructeurs de la bonne entente qui est le vœu secret de chacune des deux parties. Il y aura lieu de revenir sur ce point lorsque l'on reparlera du sentiment de culpabilité.

Il arrive que l'on retrouve ces mêmes conflits de sentiments entre le fils et sa mère : désillusion retardée, désillusion trop cuisante, jalousie, exigences réciproques excessives, bouderie. La mère ne pardonne pas à son fils son existence autonome. Les femmes atteintes, vis-à-vis de leurs fils devenus grands, de cette monomanie de possession exclusive rendent, on le devine, la vie amère à leurs brus !

*
* *

IV. Le sentiment de culpabilité

L'état d'infantilisme mental, qui entraîne un arrêt de développement lors de la grande désillusion dont nous avons parlé, a lui-même pour origine une faute d'ordre moral. Il en est de même de la rivalité qui a pour cause un excès d'amour. Il résulte de tout cela un enchaînement de fautes : la mauvaise humeur en est une déjà, l'absence d'esprit de collaboration dans la famille en est une autre. Il ne s'agit pas là d'un péché unique, mais d'un genre de vie coupable qui fait obstacle au progrès. Et le sentiment de culpabilité entraîne, dans l'âme, de multiples conséquences.

« Sentiment », disons-nous. Il vaudrait mieux dire « malaise », car l'on ne s'avoue pas coupable. Si on le faisait, le mal serait moins grave. L'aveu a pour effet de dissiper l'électricité et d'assainir l'atmosphère. Mais si l'on recherche hors de soi la cause de son malaise, si on ne se l'avoue pas, si on l'ignore, il n'y a rien à confesser à autrui.

Les fautes dont il s'agit ici sont des fautes réelles et non des autosuggestions de culpabilité. Les suggestions ne prennent racine que si le terrain s'y prête, si elles viennent confirmer une réalité préexistante et lui donner un corps. Elles tombent, si l'on se sent lavé de tout péché. Au contraire, la faute originelle se trouve ancrée plus profondément par les fautes subséquentes. Un bloc d'habitudes se forme, que l'on n'espère plus pouvoir détruire et qui rend d'autant plus difficiles les efforts dans le sens du bien, car on manque de confiance en soi.

Devant ses parents, l'enfant coupable reste coi — ou il les brave. — Le sentiment de l'autorité subsiste, même chez les révoltés. Adam et Eve eux-mêmes, après avoir bravé Dieu, se sont cachés de devant sa face. D'autre part, par la bravade, on affirme sa valeur à soi, parce qu'on la sent méconnue — méconnue par soi surtout, si l'on se sait coupable. La honte fait que l'on se cache de ses parents ou qu'on se montre insolent à leur égard. De toute façon le contact est rompu.

L'enfant se sent en outre indigne d'être aimé, tout en faisant son possible pour l'être davantage. Mais à force de vouloir l'être, il finit souvent par se montrer parfaitement désagréable. Sorte de bravade par désespoir : « A quoi cela sert-il de faire comme si je vous aimais, a-t-il l'air de dire. Je sais bien, moi, que vous ne m'aimez plus ! ».

Cette attitude provoque chez les parents la réaction attendue, ils punissent l'enfant. Peut-être bien est-ce là ce que sa mauvaise conscience attendait d'eux.

La mauvaise humeur contre soi-même tend, on le sait, à se déverser sur autrui, principalement sur les proches. Celui qui est mécontent de soi cherche un bouc émissaire et un bon motif de mauvaise humeur autour de lui. Les parents qui, dans des cas pareils, réagissent par des reproches ou un mécontentement permanent, même si celui-ci reste inexprimé, aggravent le mal.

Le sentiment de culpabilité de l'enfant à l'égard de ses parents peut accentuer un conflit déjà existant ou en être la cause unique. Mais il est des cas où intervient un sentiment de culpabilité étranger à la famille.

Toute faute naît d'une satisfaction immodérée des instincts égoïstes ou érotiques qui n'ont pas été vaincus et sont devenus parties intégrantes du caractère. Les parents qui ont permis que leur enfant en vienne à ce degré de déséquilibre portent une lourde part de responsabilité. L'enfant coupable ne peut ou, plus souvent, ne veut plus se vaincre. D'où

compromis, solutions de fortune ou demi-solutions. Il se ment à lui-même afin de se cacher sa faute et finit par mentir aux autres. Il a toujours quelque chose à cacher et, de peur de se couper, fuit la sociabilité. — Autre solution : l'enfant n'accepte aucun reproche, prétend avoir raison en tout, s'affirme irréprochable. Il ne se détend jamais, car détente pourrait signifier aveu.

L'enfant coupable se fuit. Il accuse les autres et les circonstances de son mécontentement. Tout ce qui existe, famille, patrie, est mauvais ; on rêve d'un monde meilleur ailleurs, d'un monde moins asphyxiant, plus primitif, plus simple. La recherche du primitif est bien souvent un signe d'infantilisme mental.

Et tout cela se répercute sur la famille.

Nous parlions de l'enfant coupable. Il existe aussi — on s'en doute — des parents coupables. Eux aussi ont des torts qu'ils ne s'avouent pas. Il les cachent. Ce sont parfois des défauts datant de leur enfance, parfois aussi des fautes commises dans l'éducation de leurs enfants. Il est bien rare que des parents pardonnent à leurs enfants les défauts dont ils ont eu à souffrir eux-mêmes. Insincérité, désir d'avoir le dernier mot, irritabilité, mécontentement à l'égard de l'entourage, on rencontre tous ces traits chez les parents. Et cela suffit, sans même que d'autres facteurs entrent en jeu, pour troubler l'atmosphère familiale.

Il arrive que les autres causes de conflit s'atténuent d'elles-mêmes. Mais il est bien rare que ce soit le cas lorsqu'une faute cachée est en jeu. Une faute ne peut être effacée que par l'aveu et la victoire remportés sur elle, deux actes parmi les plus difficiles qui soient.

Apercevoir les causes d'un conflit ne signifie pas encore pouvoir les écarter. L'action est autre chose que l'aperception, elle exige une démarche spéciale de l'esprit. C'est à la bonne volonté de l'individu à déclencher la décision. D'ailleurs, si la graine des conflits se trouve dans l'âme individuelle, les circonstances extérieures exercent une influence sur elle, la nourrissent et la font croître. Il faut donc, pour éviter le mal et la souffrance, prendre pour point de départ de l'action les circonstances telles qu'elles sont données, écarter celles qui fournissent un aliment au mal et accepter de parti délibéré celles qui ne sauraient être écartées. L'esprit du temps présent est une de ces données qu'il n'est pas en notre pouvoir de changer et contre laquelle il ne sert de rien de se raidir. Garder bien ouverts les yeux et le cœur est la condition essentielle du succès de nos efforts.

C'est par ces mots que se termine le petit livre de M. P. Haeberlin. Sans doute beaucoup, parmi les traits pathologiques individuels ou familiaux qu'il esquisse, sont-ils particuliers à l'Allemagne de 1922 et aux pays de langue allemande qui ont subi l'influence de ses publications. Mais cet exposé comprend aussi nombre d'aperçus de psychologie valables par tous les temps et tous les pays. Ce sont ces éléments de psychologie génétique qui en font la valeur. Beaucoup d'entre nous, parents, se retrouveront dans tel ou tel trait ; ils verront plus clair en eux-mêmes et comprendront mieux leurs enfants. Et mieux comprendre signifiera pour eux : agir sur ces derniers avec plus de perspicacité et de sûreté pour leur plus grand bien.

Ad. FERRIÈRE.

Les couples enfantins

par Mlle Soustre, professeur au lycée de Périgueux

Résultats d'une enquête faite dans les écoles maternelles *(suite)*

Et maintenant il reste à déterminer sous quelles influences psychologiques et sociologiques se forme le couple. N'est-il qu'un double attrait individuel ? Exprime-t-il au contraire cet instinct profond des hommes qui ont besoin d'un compagnon de marche et qui ne se réalisent vraiment que s'ils ont retrouvé pour s'accomplir Le Semblable. « Il n'est pas bon que l'homme soit seul » dit la Bible.

Le couple se forme sous certaines influences d'ordre social ; influences de parenté, relations d'amitié entre les familles, voisinage à la maison ou à l'école. L'enfant n'échappe pas à ces influences, il s'y prête volontiers, le voisinage, la parenté, l'habitude jouent dans la formation des couples un rôle initial alors que ces facteurs n'ont pas d'importance durable dans la formation des sociétés plus complexes. Ainsi en est-il dans la vie adulte ; on choisit plus volontiers son ami dans un groupe connu ou restreint. Certes

ces circonstances sociales sont réductibles à l'individu.

Assimilerons-nous le couple à un simple échange de profits entre deux individus. Le couple peut-il s'exprimer par le signe mathématique *plus* ? Je crois, pour ma part, qu'il a une signification plus complexe, et qu'il n'est pas un simple commerce, mais une expression nouvelle d'activité. Il représente autre chose qu'un total que l'on disjoint à volonté. Le couple enfantin est un fait social. Il a une réalité objective, comme il aura une conscience commune. Cueillons encore d'autres exemples. Nous les empruntons à une institutrice roubaisienne. On sait que les classes Montessori n'imposent pas à leurs élèves le système de l'éducation collective. Chaque enfant se livre au travail qui lui convient. Nulle classe au monde ne favorise autant l'individualisme. Les stimulants extérieurs, matériels, camarades, maîtresse, sont à la libre disposition de l'élève. Il pourrait vivre isolé sans ennui. Rares cependant sont les enfants qui profitent complètement de ces avantages de la méthode. Volontiers ils se groupent par deux ou trois, quelquefois davantage pour entreprendre des occupations communes, groupes parfois éphémères et qui se reforment sans cesse avec d'autres éléments. Cependant, des couples s'organisent et durent, comme on va le voir : *Gaston* (cinq ans) *revient en classe après un séjour prolongé à la campagne. Dès son entrée en classe, il se dirige vers son camarade, Robert, même âge, et entreprend avec lui une conversation interminable. Aux récréations, ils jouent ensemble, en classe, ils se réunissent presque constamment, plus particulièrement lorsqu'ils dessinent ou regardent des livres d'images qu'ils s'expliquent longuement. C'est leur occupation favorite. Ils peuvent la poursuivre pendant des heures, échangeant leurs impressions et donnant libre cours à leur imagination. Cette amitié n'a pas failli ; ni absences, ni vacances n'en ont altéré la solidité. C'est la troisième année que ces deux garçons se plaisent à vivre ensemble.* »

Geneviève et Maurice ont tous deux quatre ans et demi. Depuis la rentrée des classes, ils sont toujours ensemble. Il se sont fixés à la grande table ovale près de l'aquarium (Dans ces classes, les enfants choisissent la place qu'ils occuperont pendant l'année). *Chaque matin, ils s'installent côte à côte, rapprochant leurs fauteuils pour être plus près, et l'un près de l'autre, ils se parlent longtemps. Les causeries à voix feutrée ont été leurs seules occupations pendant plusieurs semaines. Depuis, toujours ensemble, ils ont regardé et commenté des images ; ils ont commencé dans le même temps leur initiation au calcul, leur intérêt pour le travail manuel est né au même moment et c'est à la même heure que s'est révélé leur goût pour le dessin.*

La maîtresse raconte que l'année d'après, le couple se sépara quand les jeunes frères de la fillette et du garçonnet fréquentèrent l'école à leur tour. Il est évident qu'à cette phase nouvelle de leur amitié, Geneviève à côté de Maurice, ne réalisait plus ce qu'avait été l'union Maurice-Geneviève et réciproquement. En sa structure, ce couple avait quelque chose de particulier qui le distinguait des groupements par deux, tels que ceux-ci : « *Maurice et Lucienne, Henri et Lucie et d'autres encore, nombreux, se réunissent dès qu'ils le peuvent, s'isolent volontiers, cherchant à échapper au voisinage d'autres enfants et à la surveillance des grandes personnes, pour donner cours à de mauvaises habitudes.* »

Le dualisme de ces couples subsiste ; ce qui caractérise au contraire le couple amical ou le couple tendre, c'est l'unité dans la dualité. Deux enfants se trouvent, se comprennent, s'aiment, partagent jeux et activités, voilà le couple. Qu'il ait été favorisé par les circonstances sociales ou les volontés individuelles, il n'en est pas moins un phénomène nouveau, de structure originale ; non pas seulement agrégation d'individualités, mais création vivante, phénomène social.

Le couple réalisant spirituellement l'enfantement d'une nouvelle forme de vie, cette forme de sociabilité nous paraît pouvoir être érigée en loi « distincte ».

En réalité, et malgré ce qu'en pensent certains pédagogues, l'enfant est étroitement soumis dans sa petite enfance aux lois sociales comme aux lois biologiques. La personnalité est une conquête de l'adolescence contre les conformismes. Mais le social tient si fortement l'homme qu'il ne s'en peut tout à fait dégager. D'ailleurs, serait-il bon que l'homme soit seul. La sociabilité n'est-elle pas une grande douceur pour les hommes. Et le couple humain exprime puissamment dans son splendide symbole, l'épanouissement ultime de la vie. Couples enfantins, couples de charmantes amitiés et de ferventes tendresses ne l'avez-vous pas obscurément pressenti ?

Ces couples sont durables. Le temps de fidélité dure de un an à la vie. Toutes les institutrices, sans exception, ont témoigné de la durée touchante de certains couples. N'oublions pas qu'il s'agit d'amitiés toutes neuves, toutes fragiles. Affections qui vivent un an, deux ans, trois ans qui, parfois, au-delà de la Maternelle se continuent à l'école pri-

maire et se terminent par des fiançailles. Le cas est rare, cependant une institutrice nous raconte le naïf roman d'un Paul et d'une Virginie.

Cela ne signifie-t-il pas, encore une fois, qu'un enfant, si longtemps fidèle au même compagnon de jeu et de travail, recherche autre chose qu'un profit dans l'association à deux. Loin de nous l'idée de nier l'originalité du tempérament enfantin et nous approuvons joyeusement aux méthodes « d'individualisation » qui consistent à dégager ce qu'il y a d'unique en chaque être. Mais n'oublions pas que l'homme est aussi un animal sociable. La socialisation de l'enfant par l'école ne s'oppose pas aux progrès de la pédagogie et s'appuie sur la constatation des faits. Toutes les méthodes nouvelles de travail par « équipes » et par « projets » (méthodes Decroly, Dewey, Cousinet, école des Roches, école alsacienne, etc...) s'appuient en dépit de certaines apparences sur l'instinct de sociabilité. L'enfant ne se développe joyeusement que dans la compagnie des autres enfants. « C'est seulement à l'école qu'il trouve son semblable et son égal, moins étranger au milieu des enfants que dans sa famille où il ne trouve point d'égaux ni de semblables » dit Alain (Propos sur l'éducation). En voici encore quelques preuves :

« *J'ai pu observer un couple de garçons qui s'est maintenu au delà d'une année de scolarité. Leur amitié a commencé dans la classe des petits et ne s'est relâchée que vers la moitié de l'année suivante. Ils jouaient ensemble à toutes les récréations sans se mêler aux autres (comme presque toujours les moins de quatre ans).* »

L'influence d'un des enfants, turbulent et querelleur devenait dangereuse pour le petit camarade. Le maître intervint. L'enfant céda après trois mois de résistance, ce qui n'est pas mal quand on n'a pas encore quatre ans. L'année scolaire suivante, les deux enfants entrent dans une nouvelle classe, reforment un couple amical. La nouvelle maîtresse doit à son tour intervenir pour dégager le camarade faible d'une influence pernicieuse. Nous ne savons pas combien aurait pu durer ce couple, si une intervention quotidienne de l'institutrice n'avait à la longue affaibli cette amitié.

En voici encore de touchants témoignages. On les voudrait tous citer : « *Gilbert et Raymonde depuis trois ans sont unis. Henri et Hubert (ils ont 8 ans) amitié qui dure depuis trois ans. Josette et Gisèle 7 ans, amitié de 2 ans* ».

« *Les amitiés que j'ai citées se sont maintenues depuis trois ans. Elles durent surtout à raison d'égalité d'âge et peut-être de sexe.* » En réalité, la plupart des écoles séparant les sexes après la maternelle, il est souvent impossible d'observer ce que deviennent les couples de cette catégorie, sauf quand on habite longtemps au village.

« *Emile et Pierre ont maintenant 17 et 18 ans. Ces enfants ont sympathisé au cours de la scolarité. Adolescents, ils se voient toujours et partagent leurs distractions favorites (chasse et pêche) chaque fois qu'ils peuvent se rencontrer. Marie C. et Louis M. 23 et 24 ans, sont natifs du même village, mais demeurent en des quartiers éloignés. Ils ont fréquenté l'école mixte. Dès le début de leur scolarité (l'école mixte reçoit les enfants des deux sexes de 5 à 13 ans) ils ont affirmé une sympathie mutuelle, se révélant en récréation, en classe et dans les réunions de famille. Sortis de l'école, ils ont continué à se rechercher à l'occasion des évènements qui groupent la jeunesse du village (fêtes locales, mariages). Le jeune homme a fait son service militaire, puis a épousé la jeune fille. Ils forment un ménage très uni.* »

Des amitiés si longues ne peuvent être simple caprice, intérêt momentané, besoin d'enrichissement accidentel par le contact amical.

Alain dira dans sa langue paradoxale « Le lien si fort entre les camarades de jeux attache encore l'homme fait et le rend aussitôt ami d'une certaine manière avec un autre homme qu'il n'a pas vu depuis vingt ans et qu'il ne connaît presque point ». Expérience que nous avons tous faite après l'école. Il conclut sur une pensée qui devait faire réfléchir le maître et le sociologue « Le peuple enfant grandit ainsi et devient peuple d'hommes, étranger à ses aînés, étranger à ceux qui le suivent ».

D'où l'on voit qu'une méditation sur la fidélité des amitiés de l'école entraîne loin celui qui se laisse conduire par ces histoires émouvantes, comme le batelier qui est porté jusqu'au grand fleuve par le courant vif de son ruisseau.

L'organisation des écoles maternelles françaises est si souple qu'elle permet les enquêtes fécondes. Il fut possible en effet de poser la question suivante : « *Ces couples ou des groupes restreints se retrouvent-ils pour le travail scolaire ?* ». Ainsi d'observer le mode d'intégration des couples dans des groupements organisés. Sur 27 réponses retenues, 7 sont négatives, vingt disent oui et abondent en preuves. Le couple est uni par des intérêts communs de jeu et d'amitié, mais il est aussi uni par des intérêts d'ordre intellectuel. Les résultats de l'association intellectuelle seront surprenants.

Voyons les réponses négatives. Elles s'expliquent souvent par le système pédagogique. Quelques écoles maternelles ont conservé

dans son intégrité le système collectif qui consiste à imposer à tous les élèves les mêmes exercices scolaires à la même heure, système justifié soit par des préférences personnelles, soit, presque toujours, par un lourd effectif qui ne permet pas d'autre méthode. Nous citerons sans commentaire quelques affirmations catégoriques.

« *Les groupements ne peuvent pas se constituer dans les classes où les occupations réglées par la maîtresse, sont imposées aux enfants ce qui est le régime des classes chargées... Je n'ai pas constaté que les groupes se retrouvent pour le travail scolaire... Aucune observation n'a pu être faite... Il ne semble pas que l'amitié des enfants ait une influence sur le travail. Les couples que j'ai vu se former se trouvent séparés dans la classe.* »

Voici maintenant la foule des réponses affirmatives et enthousiastes. Disons seulement que les institutrices pratiquent une méthode intégralement individuelle (méthode Montessori) ou une méthode mixte (méthode de l'école maternelle française qui allie certains exercices collectifs, vocabulaire, chant, gymnastique, exercices rythmiques à des exercices pratiques individuellement ou par équipes, lecture, calcul).

« *Les mêmes couples se retrouvent pour le travail scolaire. Geneviève et Odile, Lucienne et Michelle ont toujours travaillé en commun. Huguette et Jeannine considèrent comme la plus grave des sanctions leur séparation momentanée pendant un jeu ou un exercice de classe.* »

« *Les couples d'enfants de même âge se retrouvent toujours pour le travail scolaire. Chaque enfant aide son camarade dans la mesure de ses moyens. Gabriel aide son amie Andrée dans les exercices intellectuels, jeux de lecture, de calcul. Inversement dans les exercices manuels la fillette très adroite guide son camarade.* »

« *Après quelques mois et quand ils ont pu apprécier leur valeur au point de vue intellectuel ou manuel, ils se recherchent, s'intéressent réciproquement aux résultats qu'ils obtiennent (dessin, travail manuel en particulier) se critiquent et se conseillent mutuellement avec une sûreté de jugement et un esprit d'observation souvent remarquables.* »

Et les réponses se succèdent disant en des termes semblables que tous les couples se retrouvent pour le travail scolaire.

Toutes les maîtresses soulignent les avantages intellectuels que les enfants retirent de cette association. Il serait bon que le maître des classes primaires tienne compte à son tour, dans sa classe, des préférences amicales, qu'il encourage cette coopération en assouplissant le rude régime de l'enseignement collectif et magistral. Que ces derniers exemples en soient une preuve persuasive.

« *Oui les couples se retrouvent en général pour le travail, le plus avancé aidant l'autre avec l'espoir que son ami bénéficiera auprès de la maîtresse de ce service tout à fait désintéressé.* »

« *Les couples se retrouvent pour le travail scolaire. Ils se placent ensemble et comme ils travaillent gentiment on ne les sépare pas. L'association est toujours avantageuse pour le plus faible, le moins intelligent qui profite mieux des conseils donnés par l'ami que de ceux donnés par la maîtresse ! Lili et Paul ne sont pas à la même table, mais Lili se lève et va quêter l'approbation de Paul... Jeannine a toujours servi d'entraineuse pour son René. J'ai eu l'impression qu'elle se rendait compte de l'infériorité de René au début de l'année et qu'elle a été soulagée et heureuse lorsque au mois de janvier les progrès brusques de René attiraient mes éloges...* » « *Peut-être y a-t-il aussi pour le plus adroit et le plus savant une joie d'enseigner et de féliciter ?* ». L'association par deux, comme on a vu, ne trouble pas le rythme de la classe. Le couple s'y intègre sans difficulté. On n'a pas cité d'exemples de perturbation apportée par un couple indiscipliné tout en gardant son autonomie, sa forme particulière, sa double vie sentimentale et intellectuelle.

Et nous en arrivons à cette conclusion, qui ne surprendra aucune institutrice montessorienne, ni, je le gage, aucune maîtresse pratiquant les méthodes « d'individualisation ». Les enfants élevés dans un régime de liberté matérielle et intellectuelle, pratiquant en classe les associations intelligentes par groupes restreints et les couples formés hors de la classe subsistent pendant le travail scolaire. Nous essayerons plus tard de déterminer les causes d'ordre sociologique et les conséquences fécondes de ces formes d'association. Retenons maintenant que les enfants de trois à sept ans fondent des tendresses durables et des amitiés d'esprit tandis que leurs camarades prisonniers et parqués dans des systèmes étroits et conformistes ne se groupent que par associations éphémères au cours des récréations, associations souvent batailleuses et hordiques. Si le sens social, qui mêle pour le jeu les enfants échappés à la discipline routinière, n'est souvent qu'un instinct, la sociabilité vit dans les maisons ou dans la rue, ou sous les arbres du jardin public, retrouvée dans la cour de récréation, fortifiée par le travail commun, cette sociabilité qui unit si souvent les petits enfants des écoles maternelles joyeuses, est une des plus belles conquêtes de l'esprit et du cœur. C'est la solidarité de l'amitié et de l'intelligence.

Le rôle des fêtes scolaires à l'école ménagère nouvelle

L'importance pour l'enseignement, des fêtes scolaires a, depuis longtemps déjà, attiré l'attention des éducateurs. L'histoire de la pédagogie nous apprend que les représentations scéniques des œuvres antiques étaient un moyen de compléter les études classiques au collège depuis Sturm et les Jésuites.

Ces représentations devaient aider à la formation des élèves, leur donner une meilleure compréhension des œuvres classiques, les leur faire vivre. Elles étaient aussi un moyen de propagande pour l'école.

A part cela, il y avait encore d'autres fêtes scolaires dans ces écoles du passé, mais elles avaient plutôt le caractère de simples distractions. C'était de la part des éducateurs un geste de condescendance vis-à-vis de la jeunesse. On admettait qu'elle eût besoin de bruit et de gaîté pour se détendre après les études monotones, grises, fastidieuses, auxquelles elle était astreinte. Quelques détails des fêtes données dans les collèges des Jésuites, nous sont parvenus. Ces fêtes furent imitées par d'autres établissements scolaires. Mais, bien que ces divertissements fussent assez répandus, il ne semble pas, que les éducateurs d'alors se soient rendu compte de leur valeur éducative. Ces pédagogues considéraient l'enseignement comme leur tâche unique. Ils faisaient abstraction de la plupart des problèmes de l'éducation. Vers le milieu du XIXe siècle, l'école était devenue de plus en plus figée, formaliste, maussade. Même les rares fêtes d'autrefois, si mal exploitées au point de vue pédagogique, étaient peu à peu abandonnées. La monotonie tombait goutte à goutte, sans arrêt, sur l'entrain juvénile et la joie de vivre des écoliers. Pour ramener les fêtes scolaires à leur véritable rôle et en tirer tout le profit qu'elles peuvent donner, il a fallu le travail fécond, multiple, varié de l'école nouvelle, son souci incessant du bonheur de la jeunesse.

Une fête scolaire n'aura de valeur que si elle est voulue par les élèves et elle ne sera voulue, que si les élèves jouissent, à l'école, d'une grande liberté, s'ils sont habitués à s'amuser en commun, à faire des projets et en parler en toute confiance à leurs maîtres. S'il est vrai, que les fêtes scolaires contribuent beaucoup à introduire à l'école une atmosphère de travail volontaire et joyeux, il n'est pas moins vrai, que cette atmosphère est une condition indispensable, pour donner aux fêtes ce caractère qui en fait un puissant moyen éducatif. Dans cette atmosphère de confiance favorable au travail libre et indépendant des élèves, les projets surgiront d'eux-mêmes, sans nécessiter l'intervention du maître. Celui-ci n'aura qu'à en guider discrètement l'exécution afin de lui faire produire son maximum pour les buts éducatifs. Les fêtes imposées par les autorités scolaires ont moins de valeur, car elles sont forcément uniformes et répondent moins bien aux besoins particuliers des élèves.

La fête scolaire doit donc répondre aux désirs des élèves, être organisée par eux, et présenter un champ d'activité où leur initiative puisse se développer librement, où puisse s'exercer leur faculté d'agir et de créer. Si les élèves peuvent y appliquer les connaissances acquises par l'étude des différentes branches d'enseignement, s'ils peuvent compléter, élargir, approfondir ces connaissances, le profit n'en sera que plus grand. La préparation d'une fête scolaire, ainsi conçue, peut devenir un véritable centre d'intérêt, qui mettra à contribution plusieurs ou même toutes les branches de l'enseignement.

C'est ce que tentent de faire nos écoles ménagères en Pologne.

Nous voudrions vous présenter ici un aperçu de ce que nous avons réalisé dans une grande école professionnelle et ménagère Cette école compte 500 élèves environ. Elle comporte une section professionnelle et une Ecole Normale. Celle-ci, de son côté, se divise en trois sections : section ménagère, section pour la coupe et confection, section pour former des maîtresses brodeuses et lingères.

L'importance des fêtes scolaires, incontestable pour toute école, prend une valeur spéciale à l'école ménagère. Si chaque école doit être une école de vie et puiser ses sujets et son initiative dans les exigences de la vie, l'école ménagère est plus particulièrement à même d'ouvrir toutes larges ses fenêtres à l'air vivifiant du dehors. On peut prétendre sans exagération qu'à l'école ménagère, toutes les branches de l'enseignement peuvent être utilisées dans l'organisation des fêtes et en tirer profit. Le travail visant un but commun et intéressant pour les élèves, met entre toutes ces branches une parenté intime qui les fait converger vers un même centre.

Si en franchissant le seuil de l'école, nous sommes frappés d'une animation joyeuse, qui se transmet au visiteur, c'est qu'on a en

vue prochainement « La journée du petit frère et de la petite sœur ».

Le projet fut formé à une leçon de pédagogie. Il y était question des jeux d'enfants, de leurs facultés créatrices, de leurs dessins et constructions et de leur aptitude à vivre les contes. Les élèves apportèrent à cette leçon la contribution de leur expérience personnelle acquise auprès de sœurs et frères cadets. On parla du rôle et de la responsabilité de la sœur aînée. La remarque fut faite, que les enfants à la maison deviennent souvent un fardeau écrasant pour leurs aînées. Pour elles, pas un moment de recueillement possible, point de repos. Chaque désir d'un amusement, d'un plaisir innocent doit être sacrifié au devoir d'une surveillance constante des tout petits. Ce devoir ne tarde pas à devenir pénible et de là naît parfois une hostilité sourde et rarement avouée des aînées envers les cadets qui, si naturellement, devraient être le rayon de soleil du foyer familial. Dans une famille nombreuse, trop souvent, hélas, un nouveau-né est reçu par ses sœurs avec un sentiment d'amertume et d'inimitié.

L'idée nous est venue de lutter contre ce mal, en intéressant les jeunes sœurs à l'enfant, à sa vie, à son développement, à ses besoins ; d'éveiller chez elles le désir de faire plaisir à leurs petits, de leur préparer une surprise, de les recevoir dans leur école. A cet effet, à l'une des assemblées générales de l'Ecole Normale, qui ont lieu tous les quinze jours, on décida de créer un Comité Organisateur, composé d'élèves de deuxième et de troisième années de toutes les branches. Bientôt le comité présenta à l'assemblée le programme projeté pour cette fête. Il fut discuté et arrêté et l'on travailla avec ardeur à sa réalisation.

Elle se propose d'atteindre son but par deux moyens : *a*) Nous voulons fournir à nos élèves l'occasion d'acquérir une certaine somme de connaissances hygiéniques et pédagogiques. Dans ce but, nous avons organisé des causeries sur des sujets appropriés. Les élèves de la section normale s'en sont chargées au profit de leurs compagnes cadettes ; *b*) Nous voulons enseigner à nos élèves à s'occuper des enfants, à s'intéresser à leurs jeux, à inventer des divertissements pour eux. Nous voulons leur faire sentir un véritable et profond plaisir dans la joie bruyante et sincère manifestée par les petits. De là, découle la nécessité d'introduire une fête pour les enfants.

Pour leurs causeries, les élèves ont préparé des tableaux, confectionné avec des découpures de journaux illustrés des photographies, des cartes postales, portant des inscriptions adaptées à notre propagande.

Dans la préparation des causeries choisies en toute liberté et dans celle des tableaux qui leur ont coûté beaucoup de soins et de travail, les élèves ont manifesté une grande initiative. Ainsi donc la « Journée » a vivifié grandement l'enseignement de la pédagogie et de l'hygiène.

Il en est allé de même pour l'enseignement du chant, de la gymnastique, du dessin, de la coupe et confection, car, les causeries pour les sœurs aînées n'étaient qu'une partie de la « Journée ». Son objet principal était la fête, préparée aux tout petits par les élèves de la section normale et professionnelle.

Laissons maintenant la parole à nos élèves, qui donnent un compte rendu détaillé de leurs expériences, dans le bulletin des anciennes élèves de notre école.

Quand le programme des divertissements fut fixé — nous raconte une des élèves-maîtresses dans le bulletin cité — il fallut s'occuper des costumes et des décorations pour la représentation d'un conte enfantin : « Na jagody ». Nous préparâmes des surses pour les enfants. Des jouets en papier en firent les principaux frais. Nous nous sommes promptement aperçues que beaucoup de jeunes filles n'ont pas idée comment on peut distraire les enfants et les occuper en leur confectionnant de petits riens en papier, qui éveillent leur intérêt et font travailler leur imagination. De cette découverte, est né le projet d'organiser un cours de quelques heures pour nos compagnes plus jeunes, cours où elles pourraient apprendre à fabriquer des jouets peu coûteux. Nous avons trouvé nombre de nouveaux modèles dans un petit périodique français : « L'âge heureux », auquel notre bibliothèque scolaire est abonnée.

Les trois semaines qui précédèrent la fête furent des semaines de travail intense, absorbant. Quelle atmosphère d'entrain dans notre classe ! On dessine, on coupe, on colle, on découpe, on confectionne des fleurs artificielles et des images. Celles-ci sont des découpures en papier pour orner la salle. Elles représentent des scènes de la vie des enfants.

Mais ce jour si longtemps attendu est enfin arrivé et nos élèves ont eu la satisfaction bien méritée de voir leurs efforts couronnés de succès. Les enfants sont venus en grand nombre et leurs cris de joie ont témoigné du plaisir qu'ils trouvaient aux surprises et à toute cette fête. Encouragées par la réussite, les élèves ont pris la résolution d'organiser chaque année une fête semblable.

Cette fête scolaire n'est pas la seule ayant pour but de resserrer les liens qui unissent nos élèves à leur famille. La Journée de la Mère est une fête bien connue partout. Dans une école nouvelle, elle peut avoir une importance toute spéciale. Il va sans dire que

c'est de nouveau un comité d'élèves qui se charge de l'organiser sur la demande de l'assemblée du self-government scolaire. Seules les élèves font tous les préparatifs.

La fête du Travail, voilà encore une fête scolaire que nous avons célébrée. Son but était de relever aux yeux des élèves la dignité et la valeur sacrées du labeur ingrat et méconnu de la femme, de sa tâche quotidienne, de son rôle de ménagère, de fermière, de productrice. C'est dans les œuvres de nos grands écrivains que la plupart de nos fêtes scolaires puisent leur beauté et l'influence qu'elles exercent sur nos élèves. Nous nous efforçons à mettre en scène et d'interpréter leurs pages les plus éducatives. Notre théâtre scolaire faisait passer sous les yeux des spectateurs des tableaux de travail en famille, de la fête des moissons, du labeur de l'agriculteur, de l'activité ménagère et de l'humble travail de la tisseuse ou de la brodeuse d'art, à son foyer.

La visite des anciennes élèves est aussi l'occasion d'une fête. Chaque année, il y a une assemblée générale de leur Association. Cette association défend les intérêts professionnels de ses membres, sert d'intermédiaire entre eux et les autorités scolaires, publie une revue professionnelle, s'occupe du perfectionnement pédagogique et technique des jeunes maîtresses ménagères. L'assemblée annuelle donne lieu à des cours de perfectionnement, des conférences et des discours auxquels les élèves actuelles prennent part aussi, pour leur plus grand profit. Elles se chargent des honneurs de la maison et reçoivent ainsi une véritable leçon d'hospitalité cordiale, qui est un des traits caractéristiques des nations slaves. Elles ont aussi l'occasion de profiter de l'expérience de leurs aînées, de leurs opinions et de leurs conseils.

D'autres entreprises scolaires ressemblent par leur organisation et leur idée directrice à celles dont nous venons de donner un tableau détaillé. L'exposition annuelle des travaux des élèves, les excursions, les visites à des dispensaires et à d'autres œuvres sociales, l'organisation des lunchs scolaires pour les élèves indigentes, etc. On y trouve toujours, de la part des maîtresses, le même souci de donner aux élèves le maximum de liberté et d'indépendance, de les laisser agir, se heurter aux obstacles de la vie réelle, de les surmonter, en un mot de se tirer d'affaire elles-mêmes et à leur honneur.

Le programme d'une exposition est fixé par les élèves, qui se distribuent entre elles les différentes parties de la tâche ; ce sont elles qui choisissent les objets dignes d'être exposés, ce sont elles qui cherchent les points de contact entre les différentes branches de l'enseignement, pour trouver un centre commun, autour duquel ces différentes branches viendront se grouper.

La part des élèves dans l'organisation des excursions scolaires est tout aussi importante. Le but des excursions, le soin de trouver un abri et de s'entendre avec l'administration des chemins de fer, le budget des dépenses, l'approvisionnement des touristes, tout cela est de leur ressort. Et l'on peut affirmer que tout marche à merveille. Le rôle de la maîtresse est réduit à une surveillance discrète. Elle se contente d'intervenir à temps au cas où l'inexpérience des élèves pourrait attirer des ennuis aux participants de l'excursion.

Encore un mot sur la valeur éducative des visites des œuvres.

Pour élargir les connaissances des élèves dans le domaine de la puériculture, on organise de fréquentes visites aux Offices d'Assistance aux mères et aux nourrissons. Ces visites permettent d'éveiller l'intérêt des élèves pour les petits déshérités. Le cœur de la jeune fille s'ouvre facilement à la pitié et à la tendresse. Il se forme des relations de sympathie réelle entre l'œuvre et l'Ecole Normale. De leur propre initiative, aux leçons de couture les élèves confectionnent des layettes pour les petits indigents. Elles tirent parti, pour cela, de vieux draps, qu'on avait gardés pour s'en servir au besoin et qu'elles se sont fait donner par leurs mères. Elles savent trouver chez elles des bouts de dentelles ou de tresse et les utilisent adroitement. Il faut voir avec quelle ardeur et quel amour on travaille aux petites brassières, aux mignons bonnets. A la cuisine, on prépare une quantité de friandises. Il ne manquera pas d'occasions au courant de l'année pour distribuer toutes ces choses. St-Nicolas, Noël, Pâques, voilà des fêtes traditionnelles où les petits cadeaux sont les bienvenus.

Il serait inutile de prolonger cet exposé. Il suffira à démontrer le rôle que nous attribuons aux fêtes scolaires. Nous y voyons un auxiliaire précieux de notre travail éducatif. Elles y ajoutent de façon heureuse un moyen de plus de former l'esprit et le caractère de nos élèves. Elles rendent le travail plus attrayant. Elles coupent l'uniformité, un peu grise parfois, des longues années d'études. Elles en sont un enrichissement.

Toutefois, il faut veiller à ce que le rôle des fêtes reste celui des fêtes, c'est-à-dire, qu'elles ne viennent pas ébranler et interrompre trop souvent le travail normal de l'école. La limite entre le divertissement et le devoir quotidien doit être respectée dans nos écoles de l'activité et du travail.

Lofia CZERNY-BIERNATOVA
et Marja STRASBURGER.

La rééducation des jeunes délinquants

M. C. Loosli, publiciste à Berne, auteur de *Anstaltleben* (« La vie dans les instituts ») 1921, *Ich schweige nicht* (« Je ne me tairai pas ») 1925, et *Erziehen nicht erwürgen* (« Eduquer et non pas étouffer »), 1929, a fait à l'Institut des Sciences de l'Education, récemment, quelques conférences sous le titre général de « Réminiscences de jeunesse ».

Elevé par une mère adoptive rude mais bonne qu'il perdit à 11 ans, M. Loosli a passé une bonne partie de son enfance dans des internats. A une exception près, il en a atrocement souffert. Fils d'un Garibaldien, sensitif à l'extrême, il a tôt dû subir la cruauté incurable du conformisme paysan. Ses révoltes lui coûtèrent cher ; elles lui valurent même, durant deux ans, les affres du pénitencier — un pénitencier bernois pour mineurs, dirigé par un instituteur sadique dont les menées s'exerçaient sans contrôle. Le jeune Loosli sut, comme Georges Jenatsch, le libérateur des Grisons, entrer dans les bonnes grâces du maître de céans afin de pouvoir mieux, le moment venu, le terroriser et lui arracher ses victimes : une, d'abord, puis les autres : action patiente, inlassable (le sadiste, couvert par les autorités, put, vingt-cinq ans durant, exercer son activité néfaste). Une fois lancé sur cette piste : sauver les enfants, Loosli ne pouvait plus s'arrêter. C'est lui, avec son ami Langhans, procureur général, qui fit refondre la législation spéciale, fonda l'institut de la Montagne de Diesse, trouva l'homme de cœur et d'intelligence qui devait le diriger. Loosli a 60 ans, il déclare que sa besogne n'est pas terminée, que 70.000 enfants assistés, en Suisse, ne sont pas dans les conditions qu'il faut pour leur éducation, au meilleur sens de ce mot ; que 13.000 enfants, dans les instituts dépendant de la « charité » publique, sont victimes d'un régime qui manque encore, psychologiquement parlant, d'humanité.

Mon intention n'est pas de résumer les trois ouvrages, à la fois polémiques et constructifs de M. C. A. Lossli. Je voudrais simplement y glaner quelques observations cueillies par ci, par là.

Du meilleur des instituts qu'il avait fréquentés — ceci entre l'âge de 12 et celui de 15 ans environ — l'enfant sensible et critique à l'extrême avait aussi eu à se plaindre : « Pour quelques-uns d'entre nous, pour ceux qui étaient particulièrement sensibles ou dont l'esprit était particulièrement inquiet et curieux, le régime était franchement agressif. Il convenait parfaitement, au contraire, aux natures plutôt dociles, indolentes, végétatives et dénuées de curiosité aussi bien que d'élans passionnés. Et ces natures, il faut en convenir, formaient parmi nous une majorité assez compacte. » L'auteur se rend donc compte de la différence fondamentale qui existe entre les types conformistes et les types individualistes et intuitifs. Il retrouve, bien avant Bergson, cette différence dans les domaines de la vie et de la pensée morales et religieuses. Enfant déjà, il fut frappé du divorce existant entre les préceptes du christianisme traditionnel et la réalité brutale : vie pratiquement en contradiction avec ces préceptes ! « Notre expérience quotidienne de la vie que nous avions vécue auparavant et que nous vivions alors (vers 1888), se trouvait en contradiction manifeste avec les préceptes que l'on nous inculquait d'une manière, à n'en point douter, trop générale, trop théorique, trop abstraite et surtout beaucoup trop copieuse. » — Dualisme. Enseignement involontaire de la duplicité. Nécessité de vivre la morale : l'action et la théorie doivent former une unité indissoluble dans le cerveau et dans l'inconscient !

Mais ceci ne signifie point qu'il faille bannir l'idéalisme. L'idéal est un but, mais but qu'il ne faut pas poser devant l'enfant, mais trouver en lui : germe vivant qu'il projettera dans l'absolu et, tout d'abord, dans l'avenir pour y faire converger toutes ses tendances idéalistes. Au lieu de cela, matérialisme concret et mysticisme abstrait se font vis-à-vis, puissances inconciliables, l'une régnant la semaine, l'autre le dimanche (ceci dans les milieux religieux, bien entendu). « Nous subissons et subirons longtemps encore — hélas ! — les effets nocifs de ce matérialisme outrancier et myope, inauguré, puis érigé en système social par le XIXe siècle. Or, ce système est, par essence, assassin de toutes les aspirations transcendantes, idéales et spirituelles. Notre rouage social en a été faussé dans tous les domaines... Ce n'est pas le bien, ce n'est pas la prospérité individuelle et générale, fondée sur l'âme même du peuple, ce n'est pas le bonheur solide et durable de l'Etat et de la Société auxquels on aspire. Nous adorons le veau d'or sous forme de profits à court terme, de rendements à vue, trop souvent immoraux et illicites, toujours trompeurs, à jamais néfastes. » Autrement comment s'expliquer les violentes attaques dont

Loosli fut victime à l'occasion de sa croisade et l'inertie inouïe des autorités politiques et législatives en présence d'une initiative purement philanthropique qui les gênait ?

Sans se lasser ni se laisser démonter, le réformateur a dressé son plan de campagne. Il visa d'abord le sauvetage des 13.000 « internés », convaincu que celui des 70.000 « placés » suivrait automatiquement. Dans ce champ de travail, il visa l'institution d' « avocats des mineurs » et ne se relâcha pas qu'il ne l'eût obtenue. Les faits lui donrèrent raison. Ces avocats, une fois à l'œuvre, devinrent les chevilles ouvrières d'une assistance publique intelligente et humaine et les conseillers clairvoyants des autorités tutélaires chez qui l'incompétence seule pouvait être incriminée et non le mauvais vouloir. Puis vint l'institution de l'Office cantonal des mineurs. « Les autorités des districts et des communes, les œuvres de prévoyance et les particuliers s'adressent dans une mesure toujours plus grande à cet Office, pour solliciter son avis et lui demander des renseignements dans des questions d'assistance de la jeunesse et de protection de l'enfance. » Ce ne sont pas des théories que l'on désire. On veut pouvoir résoudre les cas concrets qui se présentent, chacun, un à un.

Mais que de luttes pour en arriver là ! Malgré les enquêtes les plus précises, les faits déplorables les plus éloquents, la réfutation irréprochable de toutes les accusations formulées contre les écrits courageux de C. A. Loosli, les pouvoirs publics ont fermé durant bien des lustres, les yeux et les oreilles. « Les preuves de mauvaise volonté manifeste, de routine administrative, rancuneuse parce que menacée dans son doux quiétisme du laisser-faire et laisser-passer, les béatifications du régime en vigueur et les résultats effrayants et quelquefois atroces, s'accumulaient de jour en jour sans qu'il semblât possible de les combattre de façon efficace. » — Est-ce seulement dans le canton de Berne que l'on retrouve cette terrible résistance passive des autorités constituées à l'égard de la vérité et du progrès social quand il y aurait, de leur part, un effort à faire ? Ah ! la conspiration du silence ! « Chez nous, dit Loosli, comme nulle part ailleurs, elle fait avorter tout élan, toute entreprise généreuse, du moment qu'elle se revèle gênante et propre à troubler la quiétude des pouvoirs établis, à menacer les intérêts des usufruitiers de tous les abus publics. » Quand, en outre, le conformisme et la ladrerie du paysan sont menacés, c'est le comble. « Car ici nous heurtons de front les intérêts illicites » (exploitation du travail des enfants placés !) — « intérêts scandaleux, criminels, atroces par leurs procédés, révoltants et bêtes par l'incongruité et l'écœurante brutalité de leurs effets, de toute une classe de notre population. »

Certes, C. A. Loosli a obtenu, dans le canton de Berne (et, par ricochet, dans le projet de Code pénal suisse à l'étude) plus qu'on n'aurait osé espérer en si peu (!) d'années. Mais il ne se déclare pas satisfait. Il énumère les résultats atteints dans la législation, par les avocats des mineurs et l'Office de l'Enfance. « Mais c'est à cela, ajoute-t-il, que se borne notre actif. Le passif le surpasse qualitativement et quantitativement dans une mesure qui ne peut guère être chiffrée, mais qui est si désolante, si exaspérante, si profondément triste, si révoltante, qu'il nous semble bien souvent n'avoir rien obtenu encore et que souvent un vrai désespoir est près de s'emparer de nous... » Pourtant, inlassablement, cet « Ennemi du peuple » poursuit ses enquêtes sur le régime auquel sont soumis les mineurs dans les institutions publiques et privées pour l'enfance assistée et dans les familles qui reçoivent ces enfants. Or, précisément, ajoute-t-il, « les dernières enquêtes que nous faisons à ce sujet nous révèlent partout, et pour ainsi dire, sans discontinuer, un état de choses et de faits qui, s'ils étaient connus, feraient frémir d'indignation et de pitié l'homme le plus endurci... » Oh ! l'incurable bêtise de l'homme moyen pour qui le monde de l'esprit n'existe plus — ou n'a jamais existé — et qui, dès lors, va à l'encontre de ses propres intérêts les plus réels, ceux de son âme ; qui souffre et fait souffrir, non moins inlassablement, à perpétuité, dans la nuit noire !

*
* *

En quoi consiste la réforme préconisée par M. C. A. Loosli ?

Le titre de son dernier livre indique son but : éduquer et non étouffer. Sous-entendu : les tendances vivantes et saines qui sont — oui, qui se trouvent réellement — dans l'âme humaine, dans l'âme enfantine avant tout. Peu, très peu de jeunes délinquants sont inéducables. Les cas pathologiques incurables sont l'exception. La plupart de ces enfants sont victimes des erreurs de leur milieu. Donc, bien entourés, ils sont rééducables.

Comment ? Par l'appel à ce qu'il y a de sain en eux, par appel à leur « meilleur moi », par la concrétisation immédiate de ces tendances saines une fois réveillées, dans le milieu ambiant et dans le travail régulier.

En d'autres termes : vivre les aspirations ; autrement elles demeurent *flatus vocis*.

Le cadre est donc — après l'influence spiritualisante du chef adulte — l'essentiel. Ce cadre, Loosli le veut pareil à celui que nous

avons esquissé dès 1912 dans « Les trente points caractéristiques des Ecoles nouvelles » (Voir « Pour l'Ere Nouvelle » N° 15, avril 1925). Et il demande avant tout que les instituts de rééducation soient situés à la campagne. Celle-ci offre aux enfants dévoyés et « déviés » un milieu dont les ressources éducatives sont bien autrement riches et variées que celles de la ville. « Il s'agit d'attacher, du moins moralement, ces jeunes déracinés à la glèbe. Mais outre le travail de la terre que, pour des raisons pédagogiques aisées à comprendre, je désirerais maintenir à tout prix, nous demandons que nos internats soient munis au moins de rudiment d'un enseignement et d'un pré-apprentissage professionnel. Ceci non seulement parce que ces établissements n'ont pas pour mission de fournir exclusivement et à tout prix des recrues pour l'état de valet ou de servante de ferme, mais surtout aussi pour permettre au pédagogue de se rendre compte d'une façon qui lui serait interdite sans cela, des aptitudes et des tendances spéciales de chacun de ses pupilles. Cela facilitera, à l'éducateur comme au pupille, le choix de la profession ultérieure, jusqu'à présent plutôt fortuit et dans la plupart des cas arbitraire, maladroite, néfaste même. »

Loosli va très loin dans l'exposé des conséquences de son régime. Avec nous, il réclame la coéducation (pour les mêmes motifs et réalisée dans des conditions saines) et le *self-governement*, dans la mesure où les enfants — ces enfants, ceux présents en chair et en os — sont capables de le réaliser sainement. Pas de théories, de systèmes préconçus. Mais vision du but et choix conscient et constant des moyens de tendre à ce but. Cela suppose beaucoup d'unité dynamique entre maîtres, entre maîtres et directeurs, entre leurs pensées et leurs actions et l'idéal commun. Mais cela ne suppose aucune « orthodoxie » statique. Chacun sait que nous avons toujours défendu ici (et dans nos livres) la lutte contre toutes les orthodoxies mortes, au profit d'une action multiforme et infiniment variée — adaptée elle-même aux types et aux individus infiniment divers, — mais ceci au nom d'un idéal unique : faire prédominer, en fait, chez l'enfant, l'esprit sur la matière.

Nul mieux que C. A. Loosli n'a compris cet idéal et n'a contribué à sa concrétisation dans les faits. Le code pénal ne doit pas « punir », mais rééduquer. Cela suppose avant tout, dirai-je, la rééducation des adultes appelés à accomplir cette grande et belle tâche — mais tâche lourde et complexe — de la rééducation de la jeunesse ; autant dire : de l'éducation, tout court !

C. A. Loosli est un de nos grands compagnons de lutte. A lui, à son action vont notre admiration et notre profond respect !

Ad. FERRIÈRE.

Amiel, précurseur de l'éducation nouvelle

Amiel, comme tous les Genevois, se piquait d'éducation. Nous avons publié ici même (juillet 1926, p. 96) le compte rendu de son ouvrage « Principes généraux de pédagogie ». M. Bernard Bouvier, qui dépouille patiemment les innombrables cahiers du « Journal Intime » d'Amiel et sa correspondance, a découvert récemment un brouillon de lettre inédit qui semble n'avoir pas été adressé au destinataire. Ce dernier avait demandé à Amiel s'il estimait que les « Principes de littérature » de J.-J. Bray lui paraissaient convenir pour les collégiens de Genève. Amiel a feuilleté cet ouvrage. Il l'a trouvé indigeste au possible. Il a eu la charité de ne pas proposer cette nourriture pesante aux adolescents qui y auraient vu un moyen de torture de plus. Ils subissaient déjà suffisamment de tourments sans cela.

Ce qui nous intéresse, ce sont les arguments mis en avant par le philosophe genevois :

« L'enfant ne profite que de ce qu'il a compris, ne peut comprendre que ce qu'il a éprouvé, et toutes les règles imaginables de composition ou de critique n'ont aucune signification pour lui avant qu'il ait lu, senti, écrit lui-même. L'épreuve doit précéder le précepte, le concret venir avant l'abstrait, la connaissance personnelle des beautés littéraires précéder leur théorie et leur histoire. » Commencez donc par faire lire l'enfant, dit-il encore en substance, et laissez-le écrire les choses comme il les sent. Il reconnaîtra ensuite, de lui-même, l'utilité des règles qui le guideront et lui faciliteront la tâche. Auparavant ces règles ne correspondront à rien dans son esprit et par conséquent dans la réalité. Ce ne seront que formules vaines qu'il apprendra par cœur et qui brideront son naturel. Il prendra les mots pour les choses « et la plate imitation du perroquet pour la vraie pensée ». Tout enseignement prématuré « enlève le prestige de la nouveauté, l'intérêt de l'inconnu à tout ce qu'il touche, sans donner des connaissances substantielles en échange. Le collégien qui aura passé la revue de beaucoup de noms et de titres, pédant, ignare et blasé, au lieu d'y voir le catalogue de son ignorance, sera gonflé de son savoir et dégoûté de revenir sur les théories qu'il croit

avoir déjà parcourues. La nomenclature historique, sans intéresser dans le présent, à cause de sa sécheresse, ternira l'avenir en le manipulant d'avance ».

— « La connaissance stérile des règles précédant et remplaçant la communication directe avec les chefs-d'œuvre, déclare un commentateur, dans le « Journal de Genève », c'est ce dont souffrent nombre d'instituteurs primaires ou secondaires, ce dont nous souffrons tous, plus ou moins, hélas ! oui, et qui gêne si fort nos moyens d'expression. Pareils à ces dégustateurs que leur métier oblige à flairer chaque jour dix espèces de vins et qui ne se permettent jamais de boire un bon coup, nous ne connaissons que des titres, des dates et des jugements autorisés, mais n'osons jamais nous livrer tout entiers et tout seuls aux chefs-d'œuvre. Voilà pourquoi, lorsque nous nous efforçons de bien parler, nous avons l'air de nous exprimer dans une langue étrangère : et voilà pourquoi, aurait dit Sgnanarelle, votre fille est muette. » Ad. F.

Introduction à l'étude des relations familiales

Conférence du Dr. Maria TE WATER,
Docteur en Médecine,
Directrice du « Child Guidance Clinic »
Université de Pretoria (Afrique du Sud)
Congrès de Nice, 1er août 1932
Traduction résumée

Renonçant à pénétrer dans les profondeurs psychologiques de mon sujet, je considérerai dans leur ensemble les attitudes d'esprit qui s'y rapportent, telles qu'elles se présentent à nous dans la vie quotidienne et j'essaierai d'esquisser la description de quelques faits concernant ces « états d'âme ».

Si mes auditeurs étaient tentés de me juger superficielle, ils voudront bien se rappeler la masse énorme des problèmes que pose devant nous l'état si changeant de notre société actuelle. Il est impossible d'étudier les rapports entre parents et enfants et maîtres et élèves sans posséder une compréhension nette des diverses relations sociales et des attitudes d'esprit qui s'y rattachent ; ces relations revêtent une extrême importance en raison des réactions innombrables qu'elles déterminent, tant entre deux ou plusieurs individus que lorsqu'il s'agit de groupes.

Et d'abord, définissons, si vous le voulez bien, la « société ». Je pense, avec les sociologues, qu'elle est non une juxtaposition de personnes, mais une intégration de personnes dans une collectivité organique. Pour les sociologues, les individus deviennent des personnes lorsqu'ils acquièrent un statut.

Il ne s'écoule guère de temps dans une famille avant qu'on n'accorde au bébé nouveau-né son statut. Il est « le Bébé ». Autrement dit, le statut est la cote que nous attribuent ceux qui nous entourent.

Cette cote n'a pas une valeur fixe : sa qualité varie selon le degré d'approbation que rencontrent nos actes auprès des divers groupes qui se trouvent en contact avec nous, tels que famille, collègues, amis. Cette variation constante peut nous donner une idée de l'action réciproque qui ne cesse de s'exercer entre les diverses personnes. Peut-être pouvons-nous considérer cette interaction comme une unité de vie sociale — cette expression comprenant tout ce qui se rapporte à la conduite des personnes vivant en société.

La vie sociale, les rapports sociaux constituent un élément stimulant, qui parfois peut être isolé jusqu'à un certain point, bien que très difficilement.

Le point à ne pas perdre de vue est le fait qu'il existe une tendance permanente très précise à créer des attitudes d'esprit. Entre amis, l'atmosphère se modifie continuellement : l'action réciproque est vraiment un processus de transformations toujours en cours — les éléments de cette opération sont les faits, les événements de tous les jours, lesquels ne sont pas sans relation entre eux, et qui, de plus, pris dans leur ensemble, déterminent un nouveau devenir, une nouvelle transformation. Celle-ci peut être destructive ou constructive selon la nature des faits. Il me semble que ce point de vue est très important pour l'étude de la question qui nous préoccupe : l'Education dans un monde en transformation.

Donc, l'action réciproque suit son cours ininterrompu, un événement réagissant sur un autre : par cette action, des personnes sont intégrées dans la société où leur statut se modifie continuellement. Sous l'angle psychologique, cette action apparaît comme étant basée sur le stimulant et la réponse à ce stimulant, l'échange constant de la vie quotidienne. Sans elle, il n'y aurait ni personnes, ni société, ni conflits, ni progrès, ni vie mentale.

Quel est le « stimulant » de la vie sociale dont il a été question plus haut ? A mon avis, on pourrait le définir ainsi : l'attitude mentale de toute personne ou groupe de personnes poursuivant un but quelconque dans une situation quelconque. Que signifie donc cette expression « attitude » que nous employons si volontiers ? C'est avant tout, une tendance définie à l'action, soit que cette action concerne une autre personne, une idée ou un objet — l'inertie en rapport avec quelque situation que ce soit n'est pas compatible avec le sens que nous attachons à l'expression attitude d'esprit. L'attitude d'esprit, le penchant, est toujours accompagné d'une atmos-

phère affective. Celle-ci doit acquérir un certain degré d'intensité avant que nous possédions le sentiment net du parti que nous prenons en la circonstance. C'est cette réaction émotive qui confère sa couleur à l'événement, qui nous pousse à désirer ou à éviter la répétition de cette expérience particulière.

L'attitude est pour les sociologues ce que l'instinct est pour les psychologues, c'est un cadre tout prêt pour l'action comparable au pochoir qui délimite le dessin. La répétition d'expériences semblables entre elles tend à établir une certaine attitude qui peut varier de temps en temps. Une conversation agréable avec un ami vous fait rechercher l'occasion d'une nouvelle rencontre, une expérience désagréable produit le désir inverse.

Bien entendu, nos sentiments à l'égard de nos semblables subissent une foule d'influences diverses : l'âge, le sexe, la nationalité et même l'humeur du moment (la nôtre et celle des autres) sont des facteurs qui jouent un rôle dans l'expérience.

Cependant, certaines attitudes mentales des parents à l'égard des enfants, des enfants à l'égard des parents, de la religion, de l'autorité, se développent au cours de périodes qui peuvent embrasser plusieurs années ; elles grandissent peu à peu, mais en général suivant les mêmes lignes directrices bien définies. L'étude de ces attitudes et de leur rang sur l'échelle des valeurs me semble de la plus haute importance, car elles sont liées avec tous les genres d'expériences réalisées soit dans la famille où elles concernent plus spécialement les sentiments, soit à l'école, centre d'adaptation à la vie, ou dans la société au cours de l'effort vers plus de bien-être.

Si ces attitudes sont constructives, la personne envisagée est un appoint social ; dans le cas où elles sont destructives, c'est le contraire qui se produit.

De ce qui précède, il résulte que les attitudes mentales sont purement subjectives, appartenant à la personne chez laquelle elles se manifestent. Mais la valeur de ces mêmes attitudes est objective, elle nous est extérieure, elle constitue le but que nous nous proposons d'atteindre.

Si notre attention se concentre spécialement sur les parents et les éducateurs, c'est en raison des enfants ; c'est leur personne, leur développement, qui nous intéressent et nous savons que sous peine d'être gêné ou même compromis, ce développement réclame tous nos soins.

Tout d'abord, il est évident que les enfants représentent l'avenir et les parents et éducateurs, le passé. Là gît toute la différence : la génération ancienne ne pourra jamais intégrer réellement dans sa vie certaines expériences réalisées par la génération montante.

Considérons plus spécialement les rapports entre parents et enfants. Les maîtres devraient en avoir une connaissance approfondie, car chacun de leurs élèves en subit l'influence. Le rapport parents-enfant est d'ordre biologique, il est essentiel et permanent, il subsiste après la mort du père ou de la mère, quand bien même cette disparition remonterait à la naissance de l'enfant.

Ce genre de rapports s'étend aux divers membres d'une même famille : frères et sœurs, grands-parents, oncles et tantes, cousins et cousines.

De plus, l'homme, animal sociable, a des rapports avec la société. Ceux-ci ne viennent qu'en seconde ligne, après les rapports biologiques. Qu'il s'agisse d'époux et d'épouse, d'amis du même sexe ou de sexe différent, d'employeurs et employés, les relations entre ces groupes ne sont pas essentielles, mais bien accidentelles, fortuites, et ce qui plus est, temporaires. D'autre part, bien que nous ayons affaire à de nombreux professeurs et ceux-ci à de nombreux élèves, le rapport maître-élève est l'un des plus importants. Il se classe tout de suite après le rapport parents-enfant. Dans le processus actuel de transformation sociale les deux groupes de rapports jouent le rôle essentiel. Le rapport biologique parents-enfant a son aspect social — le stimulant inséparable du contact entre deux êtres humains se produit au cours de ces relations exactement de la même manière que dans les autres cas. L'action stimulante est reçue et transmise par le système nerveux, elle entraîne des résultats physiques affectant les muscles, les sécrétions glandulaires et la tension sanguine, elle se manifeste par des réflexes émotifs. Ceci se produit même lorsqu'il s'agit de relations entre employeurs et employés ; il y a action stimulante et réaction à coloration affective.

Trop souvent, il me semble, nous oublions la réaction qui se produit inévitablement dans les rapports parents-enfants et maîtres-élèves. L'élève, lui, est satisfait, ou au contraire, il désiserait être placé dans une classe différente ; souvent, il m'arrive de me demander combien d'enfants désireraient avoir d'autres parents ou combien d'adultes, d'autres enfants. Certes, un acte inamical isolé n'entraîne pas comme conséquence des rapports hostiles, mais il crée un sentiment hostile à l'égard d'une expérience particulière, et une accumulation d'expériences inamicales entre deux personnes provoque un état de rapports hostiles ; réciproquement, pour les expériences plaisantes, satisfaisant les deux parties. Les relations amicales ou hostiles sont la résultante des émotions accumulées, hostiles et amicales, et cette résultante reproduit le caractère prédominant dans cette accumulation.

Nous pourrions dire : expériences + émotions = attitudes mentales. Et la somme de ces attitudes décide des relations personnelles.

Le rapport parents-enfants exerce une influence sur tous les autres rapports secondaires et temporaires — il en subit d'ailleurs aussi l'influence. Mais il est permanent tandis que tous les autres sont temporaires et c'est en quoi il est unique de son espèce. Ce rapport et l'attitude qui résulte de l'interaction et de l'assimilation de toutes les expériences passées appartenant à la vie des parents et à celle de l'enfant — l'attitude en question oriente les individus vers certaines expériences qui, à leur tour, réagissent en tant que stimulants et intensifient cette même attitude mentale.

Les relations parents-enfants présentent donc certains caractères bien définis : elles sont biologiques (permanentes et inévitables) ; psychologiques (à la fois conscientes et inconscientes) ; perpétuellement changeantes sous l'influence des événements quotidiens ; cumulatives (le bébé, l'enfant, l'écolier, etc.) ; tous les changements de la vie de l'enfant produisent des effets qui s'accumulent. Enfin, le procédé de synthèse ne cesse de fonctionner et, s'ajoutant à celui de

l'accumulation des expériences, édifie les attitudes mentales et affectives. En effet, ainsi que le montre si bien la théorie de la « Gestalt », la personnalité réagit constamment aussi bien en tant qu'unité que comme ensemble. Y a-t-il beaucoup de maîtres qui puissent affirmer qu'ils se préoccupent dans leurs relations avec leurs élèves de celles de ces élèves avec leurs parents ?

Pourtant l'action et la réaction sont ininterrompues et cette interaction subit l'influence de toute nouvelle action résultant du contact de deux êtres. S'ils sont en opposition, en concurrence, un conflit conscient peut en résulter. C'est ce qui se produit lorsque vous assistez à un accès de colère, de cris et de pleurs, de refus d'obéissance, de lutte consciente. Les êtres recherchent tous un certain degré d'harmonie dans leur vie, c'est-à-dire un état minimum d'émotion et de lutte ; il faut donc trouver un moyen de résoudre nos conflits. Parfois ce moyen est l'accommodation qui est une adaptation, une organisation des relations et attitudes sociales en vue de prévenir ou de réduire les conflits, de canaliser la concurrence et d'assurer aux membres d'une société dont les pensées et les intérêts diffèrent, une base de sécurité dans les manifestations de leurs activités personnelles (1).

Le procédé d'assimilation entraîne des modifications d'un ordre plus subtil : ses résultats se révèlent rapidement, même au cours des relations quotidiennes entre parents et enfants et entre maîtres et élèves. Si le changement est la caractéristique de l'accommodation, je dirai que la croissance est l'expression de l'assimilation.

Parmi les nombreux cas que j'ai étudiés, il me semble que l'incapacité où se trouvent certains parents de comprendre leurs enfants et réciproquement provient de l'incompréhension de ce fait que les mœurs qui agissent sur une génération sont différentes de celles qui influençaient la génération précédente.

Les mœurs sont à la société ce que la personnalité est à l'individu. Ce sont les mœurs qui, à l'occasion, inspirent l'esprit des lois et des institutions sociales tout comme la personnalité détermine l'action individuelle.

Ces divers facteurs s'enrichissent et se développent continuellement. On pourrait dire, si vous le voulez bien, que les mœurs régnantes dans chaque génération successive coupent la même ligne verticale figurée, mais toujours, en un point de plus en plus élevé et non sur le même plan, soit suivant une spirale. La tendance des enfants à différer de leurs parents est sans doute une des forces qui commandent la croissance sociale.

L'enfant subit l'influence de toute la gamme d'institutions présentée par la société telle qu'elle est organisée ; il se créera un foyer bien différent de celui dont il sort : ses idées sur l'éducation seront toutes différentes des nôtres, car l'expérience qu'il accumule et transmettra à ses enfants est nouvelle. Un instant de réflexion vous montrera les mêmes différences entre les idées modernes et les précédentes dans tous les domaines, éducatif, économique, industriel. Ici, il y a lieu, me semble-t-il, de se demander où nous voulons en venir, comment nous osons même poser le problème parents-enfants, étant donné que chaque solution du conflit entre le passé et le présent ajoute un trait nouveau aux mœurs et modifie le procédé de transformation de la vie sociale.

En toute occasion, nous disons que, parents ou éducateurs, nous préparons des citoyens — que signifie cette affirmation ?

Il faudrait d'abord savoir si les parents considèrent l'enfant comme une personne, c'est-à-dire si ces parents ont l'esprit social et voient dans l'enfant l'adulte de l'avenir en reconnaissant qu'eux-mêmes appartiennent à la génération passée et ne peuvent faire plus que de préparer l'enfant à prendre sa place dans la génération qui succèdera à la leur. Dans l'affirmative, ils stimuleront le développement complet de l'enfant, s'efforceront de libérer ses forces créatrices et travailleront ainsi à enrichir l'enfant et la société. Un autre résultat remarquable s'ensuivra, c'est que l'enfant se tournera de lui-même vers ses parents pour leur demander aide et conseil. C'est par centaines de cas que j'ai pu constater ce fait, si simple qu'il paraît invraisemblable. Il se produit aussi bien dans les cas des adultes difficiles que dans celui des enfants difficiles.

Quant à la société, que demande-t-elle aux parents ? Elle leur demande de transmettre à leur enfant en les interprétant, les formes et modes de contrôle social, les usages de conduite sociale tels qu'ils sont actuellement reconnus. Pour que les parents réussissent dans cette tâche, il est indispensable que les relations familiales soient telles qu'elles permettent à l'enfant de s'identifier avec sa famille, non en tant qu'enfant de M. et Mme X., mais en tant que formant intimement part de l'unité familiale. Il doit se sentir investi d'une importance égale à celle de tout autre membre de sa famille, quel qu'il soit.

Peut-être bien des conflits résultent-ils du fait que, pour les parents, la famille c'est le père et la mère, *plus* les enfants, tandis qu'elle doit être le père, la mère *et* les enfants. Il est tout naturel, si l'enfant a pu prendre conscience de son importance, qu'il soit disposé à franchir l'échelon suivant et même très plein du désir d'occuper la place qui lui revient dans la société. Donc si la société est le résultat de l'intégration de personnes, d'attitudes mentales changeantes, une société en transformation doit comprendre des valeurs changeantes, résultant d'expériences nouvelles.

Dans notre société surgissent en bien des points des attitudes nouvelles, de nouvelles valeurs. Féminisme, pacifisme, préoccupations sociales concernant la famille et l'enfant donnent lieu à des expériences nombreuses. Mais — et ceci est le point important à mon sens — si nous ne faisons pas l'effort nécessaire pour en extraire le sens, le digérer, l'assimiler, notre nouvel ordre social ne vaudra pas mieux que celui qui est en train de disparaître et qui portera la responsabilité de la guerre et de ses suites.

Parents et maîtres, tous prétendent préparer l'enfant à prendre sa place de citoyen. Savons-nous vraiment ce que cela signifie ? Combien d'entre nous comprennent le processus de « socialisation ». C'est, me semble-t-il, de personnes qui apprennent à penser, à agir en interdépendance ; non pas nécessairement d'une manière semblable mais en tenant compte d'une unité

(1) D'après Park et Burgess : *Introduction à la Sociologie.*

collective, organique et du progrès du bien-être humain. Au cours de cette activité elles se modifient dans le sens d'une maîtrise accrue de leurs tendances, d'une croissance de leur sens social de la responsabilité et du développement de leur personnalité. Qu'il me soit permis d'insister sur ce fait qu'à moins de nous efforcer d'une façon précise à produire le développement d'individus sociaux, ceux-ci resteront socialement arriérés. De même qu'un être peut avoir atteint l'âge mûr, mais manquer de maturité physique, ou, adulte physiquement, être un arriéré mental, on peut admettre une arriération sociale accompagnant la maturité physique et mentale.

Les caractéristiques de cette arriération d'un genre spécial seraient le défaut d'accommodation en cas de conflits, d'adaptation aux changements s'effectuant autour de l'individu, d'assimilation de valeurs nouvelles joint à l'absence des facteurs de « socialisation » indiqués plus haut.

Faute de tendre au développement d'enfants « socialisés » nos écoles et nos familles ne produiront que des adultes arriérés socialement. Il est temps, je crois, que les éducateurs et les divers groupes d'adultes composant la société se mettent d'accord sur le but à atteindre et la contribution que chacun peut apporter à la collectivité sur une base d'entr'aide.

Ainsi que l'a dit le Professeur Small, l'évolution sociale est le drame de l'effort humain qui tend à exprimer la gamme complète des intérêts, tandis que l'effort d'expression tend sans cesse à donner à chacun de ces intérêts une forme nouvelle et variable. Ah ! c'est une vie misérable que celle de l'être qui n'essaie pas de rattacher ce que nous pouvons savoir à ce qui échappe à nos recherches, qui ne s'efforce pas de réaliser en ce qu'il peut être ce qu'il a été et ce qu'il aurait pu être.

Dans ce monde qui se transforme si rapidement, travaillons tous avec l'enfant *d'aujourd'hui*, l'adulte de demain, en ayant sans cesse présente à l'esprit la pensée exprimée par Dante : « Donne aux hommes la lumière et ils trouveront la voie ».

J. H.

Nouvelles Diverses

Comparaisons

Le Bureau International d'Education publie dans son numéro du 4e trimestre 1933 les résultats d'une enquête sur les budgets des Ministères d'Instruction publique dans les divers pays.

Il indique (en francs suisses) le montant du budget total de chaque pays, puis le montant du budget de l'instruction publique, enfin le pourcentage de ces dépenses en fonction du budget général.

Nous croyons intéressant de signaler, au moins pour l'Europe, les catégories de pays où ce pourcentage est le plus élevé et celles où il est le plus faible.

Pays-Bas.	27,9 %
Suisse (moyenne).	22,8
Danemark.	20,6
Estonie.	18,5
Allemagne.	18
Irlande.	17,2
Suède.	17,2
Islande.	17
Lettonie.	16,2
U. R. S. S.	3
Turquie.	3,5
Autriche.	3,8
Italie.	5
Espagne.	6,5
Yougoslavie.	6,5
France.	6,6
Grèce.	7,6
Belgique.	8,3
Portugal.	8,8

Les 12 autres pays européens accusent un pourcentage qui va de 9,9 % à 15,6.

Remarquons que pour les Pays-Bas et l'Espagne, le budget comporte le service des beaux-Arts, pour le Danemark, celui des cultes, pour l'Autriche, celui des cultes et des Beaux-Arts.

RÉDACTION.

Cours d'Éducation Nouvelle au Collège Libre des Sciences Sociales

Le Groupe Français d'Education Nouvelle organise au Collège Libre des Sciences Sociales sa quatrième série de conférences. Le sujet en est, cette année : l'Etude de quelques techniques.

Mlle Flayol parlera le jeudi 25 janvier, à 16 h. 30, du Travail par groupes.

Mme Treillis, Professeur à la Maison des Enfants de Sèvres, le jeudi 1er février, à 16 h. 30, de : Le travail scientifique dans une école nouvelle.

Mme Roubakine, Directrice de la Petite Ecole Nouvelle de Clamart, le jeudi 8 février, à 16 h. 30, de : l'Enseignement de la Géographie.

M. Dottrens, de l'Institut des Sciences de l'Education de Genève, le jeudi 15 février, à 16 h. 30, de : l'Enseignement de la Lecture et de l'Ecriture.

Hôtel des Sociétés Savantes, 28, rue Serpente, Paris (VIe).

Congrès de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle en Afrique du Sud

Ce Congrès aura lieu en *juillet* 1934. Il siègera du 2 au 13 dans les locaux de l'Université du Cap et du 16 au 17, dans ceux de l'Université de Witwatersrand à Johannisburg.

Le thème choisi pour cette réunion, qui doit

préparer le grand congrès mondial de 1935, est : L'Adaptation de l'éducation aux besoins nouveaux de la société, spécialement dans les pays sud-africains.

Le Comité de patronage comprend toutes les autorités gouvernementales et éducatives de l'Union.

De nombreux orateurs, parmi lesquels nous relevons les noms suivants, bien connus des amis de la Ligue, ont assuré leur concours aux travaux du Congrès :

Prof. Pierre Bovet, Dr William Boyd, Prof. Cyril Burt, Prof. Fred Clarke, Prof. John Dewey, Mr. A.-J. Lynch, Miss Helen Parkhurst, Lord Eustace Percy, Prof. Harold Rugg.

Près de cent associations régionales donnent leur aide matérielle à l'organisation du Congrès sud-africain. Rien n'a été négligé pour le rendre à tous points de vue aussi attrayant que possible pour les visiteurs européens.

Pour tous renseignements, s'adresser aux Bureaux de : The New Education Fellowship, 29, Tavistock Square, Londres W. C. I.

L'enseignement de l'arithmétique

Sous le titre : « Une raison d'insuccès en arithmétique — Enquête du Comité des Sept », M. Carleton W. Washburne (*L'Educateur prolétarien*, février 1933) expose, de la façon minutieuse qu'on lui connaît, les bases expérimentales de l'acquisition des notions de rapports de nombres chez les enfants. Cela suffit à révéler l'absurdité psychologique des méthodes courantes.

« Est-il étonnant, écrit-il, que des enfants de 9 à 10 ans obligés d'ingurgiter les fractions au 5e grade se trouvent en face d'une bête noire et qu'on doive recommencer chaque année la même étude ? Est-il étonnant que des maîtres du 8e grade se plaignent que leurs collègues n'aient pas bien traité la question des fractions ? Nous avons injustement donné de mauvaises notes aux élèves et calomnié leurs maîtres : tous se sont appliqués à un ouvrage impossible. »

Il faut noter toutefois que les jeunes Américains paraissent plus lents à se développer que les jeunes Parisiens que j'ai observés et que ceux-ci, à leur tour, sont moins précoces que tels enfants (de toute nation) auxquels on a appliqué les principes et à qui on a mis entre les mains le matériel de Mme Montessori. Ce décalage est particulièrement apparent chez les Américains à qui l'on a enseigné les notions d'arithmétique sans le recours à un matériel (Montessori ou Alessandrini) qui fasse appel à la manipulation, tant il est vrai que c'est par les mains que l'enfant entre en contact avec le monde et apprend à le connaître. Voici ce qu'écrit M. Washburne de la multiplication :

« La notion de multiplication s'acquiert très tard. En groupant les résultats des expériences sur le sens de la multiplication, on trouvera qu'il fallait attendre l'âge mental de 10 ans 2 mois ; cela parut si exhorbitant que personne ne voulut y croire. On reprit alors les tests de fondement portant sur le sens de la multiplication donnés à propos de l'étude de la multiplication, du deuxième et du troisième cas. On trouva les solutions satisfaisantes de ces tests vers 10 ans et nous conseillons aux bâtisseurs de programmes de proposer cette étude à 10 a. 2 m.

« La multiplication ayant un chiffre au multiplicateur et plusieurs chiffres au multiplicande pourra logiquement être étudiée vers 10 a. 2 m.

« La multiplication avec multiplicateur à plusieurs chiffres viendra peu après, parce qu'elle ne présente pas une grande difficulté, pour des enfants qui ont bien le sens de l'opération et le mécanisme de l'addition. »

Il serait bien intéressant, je le répète, de faire ces mêmes expériences à Courbevoie et à Amsterdam, parmi les jeunes Montessoriens !

Quoi qu'il en soit, la méthode et les conclusions (vérification des âges mise à part) de M. Washburne sont du plus haut intérêt.

« Nous savons maintenant, dit-il à la fin de son article, que pour éviter beaucoup d'insuccès en mathématiques, il faut, avant d'entreprendre une étude, savoir à quel point de développement mental l'enfant est apte à en tirer profit.

Enseigner à l'enfant un sujet pour lequel il n'est pas mentalement prêt serait aussi stupide que de lui faire choisir au hasard des chaussures parmi un étalage — et c'est même beaucoup plus nuisible ; car un soulier trop petit ne pourra pas servir, tout simplement, et un soulier trop grand causera quelque douleur qui le fera mettre de côté, tandis que les petits enfants sont dans nos mains, absolument sans recours et nous les forçons à des travaux impossibles pour les vexer ensuite par de mauvaises notes. »

Ad. F.

A travers les Revues

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Une école expérimentale en République Argentine

A plus d'une reprise, nous avons eu l'occasion de louer les initiatives et ouvrages de Mme Celia Ortiz A. de Montoya, Directrice de l'Institut de Pédagogie de la Faculté des Sciences économiques et éducatives de l'Université nationale du Littoral à Parana, Province de Entre-Rios, en République Argentine. Dans le *Boletin de Educaciôn*, publié par le Conseil d'Education de Santa Fé (N° de mars 1933, pp. 61 à 93), l'éminente novatrice rappelle que dès novembre 1930, elle avait proposé de créer une école expérimentale où les jeunes filles et jeunes gens de l'Institut de Pédagogie pourraient apprendre à connaître,

en théorie et en pratique, les méthodes de l'Ecole active — mieux : les méthodes de l' « Ecole créatrice », comme l'appelle Mme Ortiz de Montoya, afin de distinguer celle-ci de ses homonymes moins évoluées : Ecole du Travail manuel et Ecole traditionnelle utilisant les « méthodes actives ». Le gouvernement, invité à donner son autorisation et à faciliter à l'Ecole expérimentale la transgression des règles, programmes, horaires et méthodes des Ecoles publiques, a eu la générosité et l'intelligence de comprendre la valeur sociale et pédagogique d'une initiative pareille pour la nation entière. Toutefois, il y a mis certaines restrictions : limitation du nombre des élèves à admettre, adjonction annuelle seulement de classes d'âge nouvelles, obligation d'atteindre chaque année au moins le niveau moyen des résultats des élèves des écoles publiques, ceux-ci mesurés à la norme des examens traditionnels. Double erreur ! — Mme Ortiz de Montoya n'en a pas moins tenu sa gageure. Le succès a été universellement reconnu. L'article que nous annonçons, intitulé « Notre Essai d'Education nouvelle », relate les conditions et réalisations de son expérience de deux ans. Nous ne pouvons entrer dans les détails. Disons seulement que cette Ecole expérimentale réalise tous les desiderata d'une école publique rénovée : matériel éducatif, mobilier réduit, liberté de choix, self-government. L'horaire quotidien a-t-il été imposé par le gouvernement ? Ou décidé par les adultes ? Ne rompt-il pas fâcheusement le rythme de la libre expression de soi ? Le Centre d'intérêt : « Le Marché Central » est excellent. Il permet mille observations, associations et expressions diverses. Nous ne pouvons faire mieux que de féliciter très chaleureusement Mme Ortiz de Montoya et souhaiter riche développement et plein succès à sa belle initiative.

Ad. F.

La revue Suisse d'Éducation

La *Schweizer Erziehungs Rundschau* est un organe bilingue, mais l'allemand y occupe une place prépondérante. Il sert d'organe à la section suisse de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Mentionnons, en français, les articles de notre ancien rédacteur, M. Ad. Ferrière, sur Ovide Decroly (N° d'oct.-nov. 1932), sur Mme Maria Montessori (N° de janv. 1933) et sur Paul Geheeb (N° d'août 1933). Dans ce dernier numéro, plusieurs articles retiendront notre attention : celui, en particulier, du Dr Hans Hegg, de Berne, sur le caractère et le rôle des consultations pédagogiques ; on sait que ce psychologue est, depuis de longues années, passé maître dans cet art difficile et qu'il a rendu à des milliers de parents et d'adolescents des services inappréciables ; la consultation pédagogique est l'un des besoins les plus urgents du temps présent. L'écrivain C.-A. Loosli traite de l' « éducation des pauvres » ; il voudrait, pour les institutions qui s'en occupent, une surveillance officielle compétente et la préparation technique et morale du corps enseignant appelé à y exercer. Ses remarques s'étendent aussi à la culture spéciale à donner aux familles et à l'organisation de la surveillance à exercer sur les enfants en tutelle. La Maison d'édition Orell-Füssli, à Zurich, envoie sur demande des numéros spécimen gratuits.

Dans la grande Presse

I. Le témoignage d'un jeune

(*L'Œuvre*, 2 *déc.* 1933)

A entendre nos grands-pères, il paraît que l'inquiétude nous travaille. Mal du siècle ? Mal de la jeunesse ?... Mais je remarque que mon paternel, et même ma grand'mère, l'ont aussi Le gros problème est de vivre, qu'on ait soixante ou dix-huit ans, et de ce côté-là nous sommes tous logés à la même belle étoile.

Mais le désastre de nos vingt ans va plus loin que cela : Un de nos camarades, interrogé par hasard, a pu enfin caser un mot de bon sens : « Nous ne savons pas bien ce que nous voulons... » Non pas parce que nous sommes idiots, mais parce que nous avons été mal élevés : Nos papas oublient avec légèreté de parler de cette petite question.

Le mien est médecin ; donc, il a voulu faire de moi un avocat.

— Va, mon fils, m'a-t-il dit, marche à travers *la culture*, une plume à la main.

Et j'ai marché, monsieur... J'ai marché pendant dix ans dans les sentiers battus. A l'école primaire on m'avait appris à compter. C'était un beau départ. Mais j'ai oublié l'orthographe et le calcul dès ma douzième année. En 6e, on m'a fait décliner *dominus* ; un peu moins bien qu'aux vêpres. En 5e, on m'a initié aux mystères de la généalogie d'Agrippine. En 4e, alors que je croyais être délivré des déclinaisons, on a remis ça, mais en caractères grecs. En 3e, c'est le combat des Horaces et des Curiaces qu'on a voulu me faire apprendre par cœur. Alors, j'ai décidé, en représailles, de chahuter mon « prof » de première. La récompense ne s'est pas fait attendre : j'ai passé brillamment le baccalauréat.

C'est à ce moment, monsieur, que j'ai commencé à m'apercevoir qu'on se payait ma tête. Mon père, alors, m'a expliqué gravement que j'allais entrer dans le grand secret de la culture, qu'on allait me barder de diplômes et de situations sociales. Lancé par ma vitesse acquise, j'ai encore marché.

Je me suis donc assis sur des bancs fatigués et j'ai écouté tristement de vieilles paroles lointaines. Tout autour le monde souffrait, on pansait des blessures, on recommençait à se battre et, pendant ce temps-là, il fallait que moi, je subisse des phrases bien balancées sur Cicéron, ce bavard imbécile, et sur tous les mots en *isme* qui composent le magasin aux accessoires des vieilles philosophies défuntes... En pleine crise, on me demandait de traiter en 175 lignes de graves sujets comme *l'union de l'âme et du corps* ou bien *la forme et la matière, laquelle préférez-vous?*

Je m'en moque, monsieur !... et je souhaite de tout mon cœur que l'âme et le corps s'unissent une bonne fois, et qu'on n'en reparle plus !

Et en me retournant en ce moment vers moi-même pour me demander ce qu'on m'a appris, je dois répondre *qu'on ne m'a rien appris*, rien du moins qui intéresse ce monde. En quelques années, les choses humaines sont devenues beaucoup trop compliquées pour être résolues à

coups de grammaire latine. Mes parents sont-ils donc si légers qu'ils ne s'en soient pas encore aperçus ?

Voilà pourquoi la jeunesse ne sait pas ce qu'elle veut. La jeunesse manuelle le soupçonne peut-être. La jeunesse intellectuelle n'en sait certainement rien. On lui a dit qu'elle ferait une élite, qu'elle remonterait le monde comme une horloge et, tout compte fait, *le monde s'en fout*. J'ai en ce moment le droit d'être avocat sans cause, et dans dix ans tout village français de 16 habitants aura sans doute 4 médecins et 5 avocats à son service... Ce n'est pas ça qui fera rentrer l'impôt sur le revenu.

Mais quand je vois des grands-pères se demander si les moins de vingt ans sont sentimentaux, sportifs, catholiques ou nationalistes, je m'étrangle tout doucement de rire. Je ne suis ni « insensible » ni « romantique »; je suis pour ainsi dire *sain d'esprit*; et j'ai bien assez à faire à me poser les questions que je peux résoudre. Mes pères veulent me classer dans leur vieille échelle de valeurs... Mais leur vieille échelle de valeurs est à reviser. Ils ont voulu me donner le préjugé de la *culture*, ils ont essayé par tous les moyens de faire de moi un *monsieur*.

Le désastre des choses et le miracle de la jeunesse sont qu'ils n'y sont pas parvenus : je me sens des mains d'*ouvrier* et du cœur à l'ouvrage. Je ne me pose plus de grandes questions de principe. Mais j'ai idée qu'il y a quelque part et partout un grand *travail* à faire.

Je crois que ma génération est plus sérieuse et moins faible que les précédentes. Elle ne risque pas de perdre de chères vieilles illusions pour ensuite, désespérée, lâcher tout à vau-l'eau. Mais elle a fort à faire pour se débarrasser des oripeaux dont on l'a emmaillotée. Voilà pourquoi elle balbutie comme un marmot quand on lui demande ce qu'elle veut; voilà pourquoi elle ne lit pas les journaux; voilà pourquoi, tout compte fait, elle a l'air un peu bête...

Voilà pourquoi je suis sûr qu'elle ne prendra même pas la peine de commenter ma lettre...

Jean NOCHER.

II. A PROPOS D'UNE ENQUÊTE

N'est-elle pas curieuse, et aussi réconfortante pour les pionniers de l'éducation, la constatation du fait que toute enquête sur un aspect de la vie contemporaine conduit, inévitablement, à mettre en cause l'éducation ?

C'est à elle qu'on attribue les progrès, c'est elle qu'on rend responsable des insuffisances, c'est en elle qu'on espère pour améliorer l'avenir.

« Vit-on plus vieux ? Est-on plus beau ? » demande « Excelsior ». Et M. Arnyvelde obtient, sur ces deux questions précises, des réponses assez contradictoires; mais il constate qu'optimistes et pessimistes se rencontrent pour attribuer, les uns aux perfectionnements, les autres aux insuffisances ou aux erreurs de l'éducation, les progrès qu'ils signalent comme ceux qu'ils déplorent de ne pas constater.

Le Dr Devraigne, persuadé que « la race s'améliore » fait honneur de ce résultat à l'éducation que les mères reçoivent dans les consultations de nourrissons et les classes de puériculture.

« Des progrès considérables, et que précisent indiscutablement les statistiques, se sont accomplis dans l'hygiène, et de ce fait dans l'état général de la race, du point de vue physique, et tout premièrement l'on doit lier ces progrès à l'institution des consultations de nourrissons, fondées par Pierre Budin, à l'hôpital de la Charité.

« Depuis ces consultations, où l'on apprend aux mères leur métier de mère, l'on peut quasiment affirmer *qu'il n'y a plus de rachitisme*. Il faut aussi tenir compte des consultations de femmes enceintes, dues au professeur Pinard. Là, il s'agit de soigner l'enfant avant sa naissance. Des maladies, et certaines héréditaires, sont dépistées et l'on prépare ainsi la naissance d'un enfant sain. Je puis vous dire que depuis ces consultations il ne naît presque plus de « monstres ».

« Il y a aussi les cours de puériculture. Sur certains points, nous ne sommes encore qu'au début. Il a fallu le décret Bérard et Strauss pour rendre obligatoire l'enseignement de la puériculture dans les écoles de filles. Et il est loin d'être encore strictement appliqué.

« L'on s'est heurté, l'on se heurte à une foule de préjugés. Beaucoup de parents ont craint de voir soulever devant les enfants des questions encore entourées, pour beaucoup, de mystère et de sentimentalité...

« Pour me résumer, dit le docteur Devraigne, et du point de vue de mon expérience personnelle, l'évolution actuelle se fait vers l'hygiène, vers la médecine préventive des puériculteurs, et les conséquences heureuses commencent à s'en manifester. »

Bien plus pessimiste, le Dr Latarjet déclare :

— Il faut faire l'éducation physique à l'école primaire. Voilà le grand point, voilà la réalité toute crue. Créer chez les enfants l'habitude de l'exercice musculaire. Faire la toilette de ses muscles qui est aussi importante que la toilette de sa peau. Donner, premièrement, une part au sommeil; une part à l'alimentation; une part à l'hygiène corporelle ; une part à l'éducation physique; faire le bilan des heures et après, APRÈS, vous m'entendez bien, le programme scolaire. On parle sans cesse du « surmenage » scolaire : c'est *malmenage* qu'il faut dire. Une demi-heure d'éducation physique, chaque matin, avant l'entrée en classe, est absolument indispensable. Elle prédispose l'enfant à l'équilibre mental, à l'attention... Elle combat victorieusement tous les petits malaises communs chez les enfants : les petites grippes, les petites maladies de l'hiver, l'effet de la poussière des villes, malaises qui obligent l'enfant à se soigner, à délaisser la classe... On constate là où on l'applique, une singulière diminution de ces inconvénients, simplement parce qu'on développe la capacité pulmonaire, la circulation... A Lyon, on enregistre des déficiences de 15 à 18 % dans les écoles où ne se fait pas cette demi-heure d'éducation physique. Là où elle se fait, ces déficiences tombent à 5 %. Ce sont des chiffres.

Il faudrait établir un carnet de santé parallèle au carnet scolaire...

Mlle Flayol, interrogée comme secrétaire du Groupe français d'Education Nouvelle (n'est-ce pas significatif ?), signale aussi l'obstacle que nos actuelles méthodes d'éducation opposent au développement harmonieux des jeunes et indique quelques progrès :

« Le personnel enseignant se préoccupe beaucoup plus qu'autrefois de l'éducation physique, et cette préoccupation s'accentue depuis dix ans. Des progrès, lentement, s'accomplissent. Beaucoup d'écoles de filles ont des jeux et des appareils de jeux sportifs qui n'existaient point naguère ; beaucoup d'écoles ont des terrains de tennis et de basket-ball. L'Etat y aide de son mieux. »

« J'ai retrouvé, dit M. Arnyvelde, dans les propos de Mlle Flayol, certains des reproches faits aux programmes scolaires par le professeur Latarjet. Elle aussi parle du « malmenage » scolaire. Par exemple, après le repas, il y a une récréation, alors qu'une *sieste*, allongée, serait souhaitable. La classe, une heure après le repas, ce n'est point sage, du point de vue de l'équilibre physique, et, par conséquent, de l'équilibre mental. Les récréations sont trop courtes.

Les parents ne soutiennent pas les efforts des éducateurs. Ils se disent que l'Etat a pris l'éducation de l'enfant à charge. Alors, ils se désintéressent... Au surplus, que pourraient-ils ? Ils n'entrent ni dans les lycées ni dans les écoles... Le ministère, un moment, avait tenté de créer un conseil d'école, où eussent été représentés des parents et des maîtres. La tentative a échoué. Cependant de tels conseils existent en Belgique, particulièrement dans les écoles où s'applique le système Decroly.

Et Mlle Flayol, d'accord en ceci avec le professeur Latarjet, me dit que s'il y a évolution valable de l'éducation officielle, c'est, actuellement, dans les écoles maternelles. Là se font de grands progrès, car l'absence de programme scolaire proprement dit permet sur l'enfant, pris au début, les heureux effets d'une véritable « éducation physique »...

Et M. Arnyvelde de conclure très judicieusement :

Que l'on me permette de tirer une conclusion personnelle de tant de précieux entretiens dont je n'ai pu qu'indiquer au lecteur les grandes lignes : c'est vers l'enfant, et vers l'enfant pris dès sa naissance, que semble présentement s'orienter et s'accomplir le meilleur, le mieux organisé, le plus efficient de l'effort. Car l'effort, ailleurs, est encore extrêmement dispersé, disparate, inégal, insuffisamment organisé, pour tout dire, encore *inorganisé*. Si cette conclusion n'est point celle que pouvaient attendre les lecteurs et les lectrices d'aujourd'hui, ils y pourront cependant trouver les raisons d'une grande, et belle, et valable espérance pour demain.

La Rédaction.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Elisabeth HUGUENIN, Professeur à l'Ecole des Roches, **Education et Culture d'après Kerschensteiner** (Paris, Flammarion, oct. 1933, 1 vol. 12 × 18,5 de 280 pp., prix : fr. 12).

Kerschensteiner ! Un des tout grands pionniers de l'Ecole active ! Quelle joie d'avoir enfin, en français, un aperçu synthétique de son œuvre de premier plan ! Ce n'est pas qu'il fût ignoré hors de son pays. S'il accomplit son travail de réformateur scolaire et d'écrivain pédagogique à Munich, entre 1900 et 1925 (né en 1854, il est mort, rappelons-le, le 15 janvier 1932 — Voir *Pour l'Ere Nouvelle*, n° 78, juin 1932, p. 149), il fut très tôt traduit en espagnol. En Amérique latine, il existe des écoles et des classes modèles « Kerschensteiner », en particulier dans les écoles d'application de certaines écoles normales. En France non plus, il n'est pas inconnu. Son petit livre : « L'École active dans le cadre de l'école primaire » (Bruxelles, Lamertin et Lausanne, La Sallaz, chez le traducteur sous-signé) a connu le plus franc succès. C'est la partie pratique de *Begriff der Arbeitsschule*, dont la partie théorique, légèrement résumée, occupe un chapitre des éditions I et II de « L'Ecole active ». L'étude de Kerschensteiner : « L'Autonomie des Ecoliers » (volume « L'Education et la Solidarité », rapports présentés au IIIe Congrès international d'Education morale, Genève, 1922, et publiés par Delachaux et Niestlé à Neuchâtel) est de tout premier ordre. Sur Kerschensteiner, il faut lire le travail de Mme Sadoveanu (revue *Minerva*, Ostende, juillet 1913, pp. 197 à 205). Nulle part on n'a mieux marqué ce qui distingue l'activité mécanique apprise et l'activité créatrice, née de la spontanéité et dirigée par la volonté de l'agent lui-même. Il en résulte ce que l'auteur allemand appelle : *Ueberliefertes Wissen* et *errungenes Wissen* (voir G. Kerschensteiner, « *Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert* » dans *Das Buch vom Kinde*, collection publiée par Mme Adèle Schreiber, Leipzig, Teubner, 1907, p. 202). On a déjà énuméré ici (*loc. cit.*) les articles et études consacrés au maître allemand, articles de cette revue même (N° 9, janvier 1924, p. 10, sur « le concept de l'intérêt en pédagogie » — N° 16, juillet 1925, p. 18 — N° 33, déc. 1927, p. 297, sur le travail intellectuel) et études de M. Julien Fontègne et de M. Dévolvé. — Pourquoi, demandera-t-on peut-être, cette énumération ? Parce que le livre de Mlle Huguenin ne la donne pas. Et pourquoi

cette omission ? Je l'ignore. N'eût-il pas été essentiel de pouvoir orienter les chercheurs français à qui la langue allemande n'est pas familière, vers les sources, même parcimonieuses, qui leur seraient accessibles ?

Critique légère, d'ailleurs ; d'autant plus légère que l'ouvrage de Mlle Huguenin est riche en informations et en précisions (quoique demeurant toujours, car le format du livre l'exigeait, dans le domaine des principes). Il forme un tout en lui-même. Est-ce à dire qu'il nous satisfasse entièrement ? Pourquoi ne pas noter en passant ce que le lecteur n'y trouvera pas. Savoir, ceci lui évitera une déception et il n'en profitera que mieux de cette richesse — richesse incomparable — à laquelle je faisais allusion.

Ce qui peut-être manque à ce livre, c'est le lien qui s'impose et doit s'imposer entre la doctrine du pédagogue allemand et l'idéologie du pédagogue français et universel. Mlle Huguenin situe fort bien son auteur parmi les courants pédagogiques contemporains. Elle parle des écoles nouvelles, de celles de Lietz (sans rappeler que la même collection « Education », de Flammarion, a donné de celui-ci, dans « Trois pionniers », une biographie), de Wyneken, de Geheeb. Elle parle des recherches typologiques (et ici elle néglige les plus importantes, celles fondées sur la psychologie génétique, accordant aux recherches « panoramiques » ou empiriques — celle de Spranger en particulier — une importance exagérée). Par là elle montre les sources et, s'il est permis d'employer ce terme, l' « ambiance » intellectuelle de Kerschensteiner. (Son ambiance enfantine, familiale, que nous avons rappelée ici, N° 78, p. 150, ne méritait-elle pas de figurer aussi dans ce livre, à titre de composante de la pensée mûrie de l'éducateur éminent qu'il est devenu ?). Tout cela est fort bien. Tout cela est instructif. Mais il y a en Kerschensteiner un Allemand et il y a un penseur largement humain. Il conviendrait de les distinguer.

Humain ! Le réformateur de Munich le fut certes sur bien des points. Mais quand il parle de l' « enfant », n'est-ce pas à l'enfant allemand avant tout qu'il pense, parce que le seul qu'il ait pu observer de près ? Je ne sais qui a rédigé la notice de presse du livre de Mlle Huguenin. Mais il me paraît dangreux, parce que outré, donc parce que faux, de déclarer que dans le débat contemporain qui met en cause tous les problèmes de l'éducation, « la voix *la plus autorisée* est *incontestablement* celle de G. K... Dominant *toutes* les théories, *tous* les essais de réalisation tentés jusqu'ici dans le *monde entier*. K... apporte *pour la première fois* une *solution complète*... examen critique et approfondi de *toutes* les revendications de la pédagogie nouvelle... C'est *lui* qui a formulé la théorie de l'Ecole active en montrant ses fondements psychologiques ; c'est lui qui, *le premier*, a employé la classification des types psychologiques dans un but d'application pratique ». (C'est nous qui soulignons). Et, pour finir, voici cet honnête homme, si probe, si modéré, si réservé, si modeste qu'il en paraissait manquer d'éclat, voici ce penseur, plus apprécié que suivi dans son pays et à Munich même, qui nous est donné comme apportant une définition nouvelle de la culture et « proposant ainsi un *nouvel idéal* de l'Homme » ! Combien tout cela, partiellement vrai, n'aurait-il pas gagné à être suggéré avec plus de discrétion ? On eût laissé au lecteur le plaisir de le découvrir.

Ce qui précède n'atteint pas le livre de Mlle Huguenin. Sans doute. Mais pourquoi celle-ci critique-t-elle si peu son auteur ? Elle se borne à reproduire deux critiques, celles de Spranger et de Simmdel. Nous en avions formulé d'autres. Celles des philosophes, purement idéologiques, importent peu au pédagogue ; celles des praticiens l'intéressent plus directement. Or, c'est ici qu'apparaît l'Allemand à qui un défaut de perspective ne permet pas d'atteindre à l'aspect total de l'enfance humaine, au sens le plus largement géographique et biologique du terme. Philosophe synthétiste d'une part, praticien organisateur de l'autre, Kerschensteiner ne fut pas psychologue génétiste. Ce fut là la source de nombreuses lacunes dans sa doctrine et d'échecs dans sa pratique. Pas un des chapitres du magnifique exposé de Mlle Huguenin n'échappe à cette critique. Traductrice fidèle de la pensée du maître, elle n'a pas su et sans doute pas voulu opposer à celui-ci une doctrine plus largement humaine. Cette mise au point manque. Elle reste à faire.

Une chose demeure, capitale : la pensée du maître allemand se trouve désormais accessible au lecteur français. On ne saurait surestimer le service qu'a rendu par là Mlle Huguenin à la cause de l'éducation nouvelle en général et à l'avènement de l' « Ere Nouvelle », celle où la science exacte et une intuition nourrie de vérité psychologique se substitueront à ce qu'il y a de périmé dans l'école actuelle, tant publique que privée. Dans chacun de ses chapitres, « L'éducation du caractère », « L'école active et la réforme de l'école primaire », « L'éducation intellectuelle et la réforme de l'enseignement secondaire » et surtout dans le dernier : « La formation des maîtres, condition de la réforme de l'éducation », l'auteur apporte des précisions d'une pénétration qu'on ne saurait trop souligner. Plus encore que le livre de John Dewey, « Les Ecoles de Demain », traduit par René Duthil, cet ouvrage-ci mérite de devenir le livre de chevet du maître d'école. Déclarer que ces notions doivent être dépassées, c'est déclarer qu'il faut les prendre pour base et partir de là pour s'élever plus haut.

Pourquoi le cacherais-je ? A côté de John Dewey, de William James, de Wundt, de C.-G. Jung — pour ne parler que des contemporains, — je compte Gaudig et Kerschensteiner au nombre de mes maîtres. Mais les noms de Decroly et de Montessori sont incomparablement plus grands que ceux du pionnier de Munich ! Il faut qu'on le sache. Surestimer l'importance de ce dernier, ce serait aller au-devant de déceptions. Mais le placer à son rang de valeur, c'est lui restituer toute sa grandeur. Il est et demeurera un des géants de la pédagogie actuelle.

Ad. F.

Robert LAMBRY, **Le Dessin chez les Petits** (Editions du Cerf, Juvisy (Seine-et-Oise), 1933, 1 vol. 12,5 × 19,5 de 189 pages).

S'il est un domaine où l'invention des nova-

teurs, grands et petits, se soit fait jour et où les méthodes les plus diverses se soient succédées sur la scène de la mode avec une vitesse effarante, c'est bien celui de l'enseignement du dessin à l'école. Est-ce la raison pour laquelle il est resté, en pratique, si désespérément routinier, arriéré et maladroit ? Dans sa préface, M. Raymond Buyse, l'éminent spécialiste de techniques manuelles et professeur à l'Université de Louvain, le souligne à juste titre. Une exception toutefois : l'école maternelle. Ici l'on semble avoir compris assez généralement que le petit enfant étant un primitif, il faut, chez lui, partir des moyens qu'il possède et des intérêts spontanés qui le sollicitent ou mieux : le meuvent, du fin fond de son être. Il faut dire, à la décharge des maîtres, que nulle part mieux qu'en matière d'enseignement du dessin, on ne voit se heurter les tendances contradictoires : autorité et liberté; technique et inspiration ; apprentissage et création ; but utilitaire exact, mathématique, physique ou architectural, et but désintéressé : beaux-arts. Et puis interviennent : les notions nouvelles de psychologie de l'enfant et enfin les goûts dominants de l'époque, époque classique, romantique ou... futuriste ! Et l'on sait à quel point nos enfants sont sensibles aux suggestions d'art de l'ambiance !

Ce dont le maître d'école a besoin, ce n'est ni d'une théorie méticuleuse, si ingénieuse soit-elle, ni d'exemples géniaux — tels celui de Cizek —qui, fondés sur une « liberté » absolue de l'enfant, n'aboutiraient, avec lui, qu'à l'anarchie. A cet égard, M. Robert Lambry a fait œuvre judicieuse. Il est artiste. Il connaît la psychologie enfantine ; il sait les ressources dont dispose l'ingénuité de l'enfant. Intuitif et praticien, il a su boire aux sources de la science et utiliser dès lors ses ressources. Surtout il sait respecter la personnalité naissante. C'est l'essentiel.

Alors que Mme Satis Coleman, Mme Mac-Jannet-Blensdorf, etc., recommandent, pour la musique, le pipeau primitif, Robert Lambry recommande, pour les débuts du dessin, la baguette. Il obtient ainsi une simplification naturelle où les valeurs — les masses, les taches — prennent naturellement leur signification propre. Sincérité, sobriété, tel est son mot d'ordre. Culture de la vision, culture de la mémoire visuelle — qui firent la supériorité d'un Arnold Boecklin ou celle de la méthode de Richard Rothe, à Vienne —. L'aboutissement naturel en est un langage graphique spontané. Aboutissement ? Oui, mais parce que ce fut aussi et avant tout le point de départ. — Il n'est pas jusqu'au pouvoir cathartique de l'art et à l'intérêt d'analyse psychologique des caractères individuels qu'il apporte dès lors à l'éducateur, qui n'ait retenu l'attention curieuse et intelligente de l'auteur. L'éminent rédacteur de la collection « Les Sciences et l'Art de l'Education » ne pouvait s'adresser à plus sûre et plus large compétence.

Ad. F.

Jean DUPERTUIS, **Vers l'Ecole unique** (Les internats publics de Vienne), 10 illustrations hors texte (Paris, Flammarion, 1933, 1 vol. 12 × 18,5 de 247 pages, prix : fr. 12).

Un livre d'histoire. A l'époque où il fut écrit, un livre d'actualité. Les temps vont vite. L'effort novateur de la jeune république d'Autriche — plus exactement de la ville de Vienne où le conseil scolaire était composé d'instituteurs partisans de l'Ecole active — fit, dès la révolution, des pas de géant. Mais bientôt il rencontra l'opposition des partis de droite. En été 1927, dernière victoire : l'Ecole secondaire, à son tour, paraissait conquise à l'Ecole active. Gloeckel, Fadrus, l'équipe novatrice tout entière triomphaient. Victoire de courte durée. Très tôt les *Richtlinien* des conservateurs l'emportèrent. Ce fut la fin, ou peu s'en faut, de la rénovation scolaire.

A vrai dire, les « Instituts fédéraux d'éducation » — internats pour l'élite de la jeunesse nationale, sans distinction de fortune — avaient déjà eu maille à partir avec l'Etat. Dès 1922, on parlait de les supprimer. *Pour l'Ere nouvelle* se mit à la tête du mouvement de protestation contre l'attentat menaçant. Dans son N° 5 (janvier 1923, p. 7) elle pousse un cri d'alarme. Le chancelier, Mgr. Seipel, nous répond lui-même (*ibid*, p. 9) et nous rassure. Mais la lutte continue. Au congrès de Montreux (N° 8, oct. 1923, p. 100), M. Otto Rommel expose les principes de ces Instituts et nous annonçons alors déjà (V. p. 103) le livre que voici... Que de temps il a fallu pour le voir paraître ! En juillet-août 1927, *Pour l'Ere nouvelle* donnait un aperçu très riche de la réforme autrichienne... Et voici que tout cela n'est plus guère que de l'histoire : le mouvement s'est figé. Il reste remarquable ; mais les exigences de l'Etat en matière de programmes et d'examens le tiennent en bride. N'importe : l'exemple subsiste. Ce livre en fixe les contours. S'il parle plus des cadres que de l'esprit des Instituts fédéraux d'éducation, il n'en intéressera que plus les inspecteurs scolaires et les réformateurs parlementaires. Quant à nous, éducateurs, nous goûterons davantage les pages sur l'écriture (109-110, note), l'autonomie des écoliers (166), Cizek (179 et 215), la gymnastique (228).

Ad. F.

L. DETAILLE, Directeur d'Ecole normale, **La Pédagogie contemporaine,** ses bases, ses méthodes, son histoire, Tome I : **Pédologie expérimentale,** fondements physio-psychologiques de l'éducation, préface de M. le Dr Ley, Professeur à l'Université de Bruxelles (Bruxelles, Lamertin, 1932, 1 vol. 15,5 × 23,5 de 258 pages, prix : fr. belges 35).

Cet ouvrage est le premier d'une série qui comprendra encore un tome II : « Education scientifique » et un tome III : « Histoire critique des principaux systèmes d'éducation ». C'est un véritable traité divisé en paragraphes nettement délimités. L'auteur se montre au courant des principales recherches et découvertes contemporaines, mais son éclectisme ou, si l'on préfère, son impartialité ne permet pas de le ranger dans une « Ecole ». Il s'y refuserait d'ailleurs. Il veut être homme de science et faire œuvre scientifique. Le tome I étudie les divers aspects de l'étude expérimentale du sujet : A. L'Hérédité ; B. La variation individuelle. Ces deux chapitres sont d'ordre biologique, physiologique, psychologique et pathologique. Puis vient : C. Exploration au point de vue physique ; D. Exploration au point de vue intellectuel ; 1° Psychologie de l'enfant (les diverses « facultés ») ; 2° Mesure de l'intelli-

gence d'un sujet déterminé (méthode synthétique ou globale, méthode analytique où l'on retrouve les diverses facultés et enfin méthode analytico-synthétique, celle de Rossolimo et celle de Vermeylen. Pourquoi pas Lasoursky ? L'auteur passe ensuite à : E. Exploration au point de vue moral. 1° Etat moral de l'enfant, énumération de qualités, bonnes habitudes (16 lignes), habitudes nuisibles (7 pages), formes normales de la volonté (énumération encore) ; 2° Mesure des activités morales. C'est ici surtout que les méthodes d'exploration se révèlent lacunaires. Tant qu'on ne part pas du centre fonctionnel du moi pour descendre aux centres hiérarchiques subordonnés et jusqu'aux symptômes — ceux-ci interprétés toujours en fonction du moi central, — on n'arrivera à rien de coordonné, donc à rien de pédagogiquement utile. Reconnaissons toutefois l'immense progrès que constitue ce livre. Ce progrès par rapport à la pédagogie d'il y a vingt-cinq ans tient tout entier dans cette affirmation de l'auteur : « Ce n'est pas « *l'enfant* » — être impersonnel, fictif, abstrait — qu'il s'agit d'étudier, mais bien « *les enfants* » ...dans leur originalité fraîche et libre... ».

Ad. F.

Atlas scolaire suisse pour l'Enseignement secondaire, publié par la Conférence des Chefs des Départements cantonaux de l'Instruction publique, subventionné par la Confédération et les Cantons, 5e édition, complètement refondue, préparée et dessinée par Ed. IMHOF, etc. (Lausanne, Payot, 1932, 1 vol. 23 × 34,5 de 136 pages en couleurs sorties des ateliers de la Maison Orell-Füssli à Zurich. Prix : fr. s. 17,50. — Prix spécial pour écoles officielles suisses.).

Cet Atlas, mis au point des découvertes les plus modernes — comme aussi des procédés typographiques les plus perfectionnés — est certainement le plus beau qui nous soit jamais tombé entre les mains. Heureux écoliers, ceux qui sont appelés à le manier quotidiennement ! Le succès de cet ouvrage s'affirme d'ailleurs davantage à chaque édition. Depuis la première, qui date de 1910, il s'en est vendu 67.000 ex. en langue allemande, 20.000 en langue française et 1.500 en langue italienne. L'ancienne division en cartes politiques et cartes physiques a généralement été abandonnée sauf pour les continents dans leur ensemble. Les préoccupations dominantes sont ici d'ordre géologique, cosmographique et économique : l'architecture sous-jacente du sol expliquant le relief ; les climats, les cultures et industries, le commerce, tout cela se trouve relié par des liens logiques — ou mieux : biologiques et sociaux — nécessaires. Les faire apparaître par le langage éloquent des faits, telle fut la préoccupation des savants qui ont collaboré à ce beau document cartographique. Si les phénomènes naturels de la Suisse et les conséquences sociales qui en découlent occupent une place un peu plus large que dans telles ou telles publications analogues de l'étranger, il n'y a là rien que de légitime. Mais cet Atlas n'a rien d'une œuvre nationaliste. Le monde entier est passé en revue. Et, si vieux que l'on soit, quand on l'ouvre, que l'on s'y plonge, les heures passent sans qu'on s'en aperçoive. On en sort enrichi. On y revient inlassablement, tant l'appétit de savoir et de s'instruire, inné à l'esprit de l'homme, trouve ici de substantifique moëlle pour son besoin essentiel et sa gourmandise !

Ad. F.

E. PICCARD, **Université rouge,** épisodes de la tragédie russe. (Neuchâtel et Paris, Victor Attinger, 1933, 1 vol. 12 × 18,5 de 230 pages, fr. s. 3.50).

Nulle part mieux qu'en U.R.S.S. on ne peut mesurer l'écart qui se produit entre la théorie et la pratique, l'idéal et la réalité, les intentions et les réalisations, l'œuvre du cerveau qui organise et celle de la main qui exécute, celle de l'homme de science abstraite et celle du réalisateur. D'aucuns diront : entre l'idéologie fumeuse et la piètre nudité des faits. Or, « l'imagination la plus riche s'éteint devant la nue réalité ». C'est du moins ce qu'affirme, en épigraphe de son livre tragique, Mme E. Piccard. Et vraiment, à voir après elle et d'après elle ce qu'ont aperçu ses yeux, on en vient à douter non seulement des constructions de la pensée humaine, mais de l'homme lui-même. Car l'auteur a vécu en Russie avant et durant le régime bolchéviste. Et ce qu'elle note éveille l'impression d'une société en voie non pas de s'élever au surhomme, mais de descendre vers l'animalité. Ne calomnions pas les animaux ! Disons : en voie de descendre plus bas que l'animalité, car chez celle-ci règne l'équilibre des instincts ; chez celle-là, le déséquilibre nerveux fausse et vicie les instincts et en fait des puissances de destruction de l'individu et de la société elle-même ; ce qui est proprement l'inverse du but qu'ont conçu les maîtres du communisme... Faillite tragique des espoirs les plus monumentaux !

Mme Piccard est femme. Elle a voulu le rester. Un cerveau d'homme eût cherché les causes. Pourquoi ces méthodes pédagogiques ont-elles donné ailleurs des résultats au-dessus de la moyenne et ont-elles conduit ici à l'anarchie ou à un nouveau formalisme pire que l'ancien ? Quelle est l'erreur de psychologie, minime en apparence, qui a joué le rôle de ver rongeant la pomme par le dedans ? Vaste problème. L'auteur l'évite. Il se pose pourtant.

Ad. F.

Rabindranath TAGORE, **La religion de l'homme,** traduit de l'anglais par Jane Droz-Viguié (Paris, Rieder, 1933, 1 vol. 12 × 18,5 de 297 p., prix fr. 18).

Il existe à Montpellier, parallèlement au Collège des Ecossais, un Collège Indien. Il a été inauguré il y a quatre ans. A cette occasion, le poète de Santiniketan a composé un poème où il montre l'Inexprimé de la Vie émergeant tout à coup, au cours des millénaires, à la conscience claire, et finité de l'esprit humain et, dans cette aurore qui s'annonce, muette, regarde la vision de Vie et ceci sous le signe de la science — science qui, « sortant du crépuscule, jette ses lueurs sur l'in-d'Amour émergeant du tumulte de la douleur et de la joie profondes ». — On aperçoit dans cette citation le sens de cette série de conférences qui furent données, en 1930, au Collège Manchester, à Oxford. C'est une sorte de synthèse, disons plutôt un bouquet des idées que le poète se fait

de la vie. Un témoignage. Réactions qu'aux différents âges il a eues en présence de ce réactif puissant : le mot « religion ». Il a pris conscience peu à peu de sa propre unité d'inspiration en poursuivant par la pensée, jusqu'à leur centre invisible de rayonnement, ces réactions diverses. Mais ce n'est point en psychologue qu'il parle, c'est en éducateur, en prenant ce terme au sens supérieur d'inspirateur et d'animateur.

Par religion, il ne faut point entendre ici une confession particulière, ni même l'une des grandes religions collectives entre lesquelles se partage la dévotion des fidèles du monde entier. Il faut y voir plutôt l'expression d'un contact mystérieux, celui qui se produit entre l'Esprit un, universel et pourtant « personnel » et l'étincelle spirituelle individuelle que recèle toute âme humaine. Non point panthéisme cosmique peut-être, ni panthéisme strictement humain, mais panpsychisme ou mieux panvitalisme, avec une teinte morale de devoir et de purification. Attitude spécifiquement hindoue que souligne d'ailleurs, dans un appendice historique, le professeur Hshiti Mohan Sen ; celui-ci y montre, après coup, l'origine médiévale des idées du poète concernant l'essence de toute religion.

Les esprits mystiques seront attirés par le noble idéalisme de ces pages. Les adeptes d'une religion particulière remarqueront surtout ce qui les sépare du grand Indien. Les psychologues relèveront les traits humains universels qui apparaissent ici : tendances vers l'invisible essentiel, vers l'Idée platonicienne de valeur : valeur de l'âme, du moi supérieur, de l'esprit. Nous, éducateurs, nous nous rappellerons le beau livre d'Emma Pieczynska-Reichenbach, « Tagore éducateur », dont il fut question dans le N° 1 (janvier 1922, p. 24) de cette revue, et qui contient cette perle de prix : « Il faut que l'homme retourne à la simplicité du vrai, qui est l'union avec tous par le lien de l'amour. » Car tel est l'axe de la pensée de Tagore. Il n'en a pas dévié.

Ad. F.

Jean FRANCK. **Dol,** 1 vol. 12 × 19 de 183 pages, 15 fr. En vente chez Croville, 20, rue de la Sorbonne.

Une amusante préface nous avertit que ce livre, ou du moins les histoires qui y sont contées ne sont pas pour les grandes personnes. Mais les mamans et les grandes sœurs ne sont pas des grandes personnes « c'est des mamans et des grandes sœurs », voilà. Même que les papas peuvent écouter, des fois...

Donc, papas et mamans écoutez ce que Man Yann raconte à Tite, par la plume de Jean Franck. Les lecteurs de *Pour l'Ere Nouvelle* n'ont pas oublié ce livre émouvant « L'Enfant » que M. Ferrière leur présentait dans un n° de *Pour l'Ere Nouvelle*. Ils retrouveront ici ce chaleureux amour de l'enfance, cette intuition subtile qui communie avec la vie frémissante et obscure des petits d'homme, des plantes et des animaux, cette vision gracieuse et poétique des spectacles changeants de la nature, des attitudes et des gestes de tout ce qui vit, tout cet ensemble charmant, profond et vibrant qui caractérise le talent de Mme J. Franck.

Elle a vécu l'enfance triste, abandonnée, de l'enfant sans mère (L'Enfant), mais aussi l'épanouissement heureux, facile et aimable de l'enfant entouré de tendresse. C'est le roman de Dol dont la vie, chaque jour racontée, apprend à Tite et à toutes les petites filles, à tous les petits garçons qui liront cette histoire, ce qu'est la merveilleuse aventure de l'enfant qui naît, qui s'ouvre à la vie, qui découvre le monde.

Un livre de puériculture, disent de sérieuses petites écolières de 12 ans. Oui, Mais puériculture qui ne s'adresse pas seulement au corps (l'inventaire, le bain), mais aux sentiments, aux émotions, à l'imagination. Le beau raisin (le raisin) que le père apporte avec tant de précaution et de joie réjouit les yeux et les mains de l'enfant avant de nourrir son corps et les fruits du jardin sont beaux à voir autant que délicieux (les douces voix du jardin). L'air est frais et parfumé au long du grand fleuve, mais son chant aussi parle à l'âme (le grand fleuve, le chant du grand fleuve).

Certes, il faut admettre grandes sœurs, mamans et papas... et bien d'autres à lire « Dol ».

E. F.

R. P. CHARMOT. **Esquisse d'une pédagogie familiale,** 1 vol. 14 × 19 de 364 pages. Editions Spès.

Nous ne saurions donner de l'esprit qui anime cet ouvrage une idée plus juste qu'en citant ce passage de la conclusion « Si sublime que soit l'œuvre de l'éducation et en dépit des complications de la vie moderne, les cœurs droits et généreux doivent l'accomplir dans la paix. Car l'éducation est moins notre affaire que celle du Saint-Esprit. Et c'est pour cela qu'elle peut réussir. Par nous-mêmes nous sommes incapables de la mener à bonne fin. Mais si nous collaborons avec Dieu, sa providence supplée à notre impuissance ».

L'auteur s'est préoccupé, dit-il, de glorifier les parents de leurs magnifiques privilèges et de leur montrer que leur grandeur résulte de l'accomplissement d'un triple devoir : s'associer pour défendre leurs droits essentiels ; collaborer entre eux et avec l'école ; se former eux-mêmes pour être capables de jouer leur rôle.

E. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris-Ve.

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur.* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*,
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

Réduction spéciale de 30 % jusqu'au 15 Mars 1934

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

Maison d'Enfants

***CHEZ NOUS* - Mégève**

MONT-D'ARBOIS (*Haute-Savoie*)

Reçoit enfants 4 - 12 ans

Vie Familiale - Études

Sports - Santé

Mlles HUGUENIN & LEROUX

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, **15** fr. ; Etranger, **20** fr.

Administration : 77, rue Denfert-Rochereau

PARIS, XIVe

Chèques postaux : Paris 1502-69

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude.
Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée.
Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR **23-51** *Téléphone :* MOLITOR **23-51**

Librairie Fernand NATHAN, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

LE MATERIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beaunis, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent **le toucher, l'ouie, l'odorat, la vue.**

Les **Eléments sonores** sens auditif (2 séries de 6 boîtes) **N° 243** 18 50
Les **Tubes à odeurs** sens olfactif (2 séries de 6 tubes) **N° 244** ..... 12 »
Les **Cubes de couleurs,** sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) **N° 245** ..... 10 »
Les **Boules sensorielles,** sens tactile, visuel et barique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) **N° 246** ..... 9 »
Les **Tissus,** sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) **N° 247** ..... 21 »
Les **Cubes tactiles,** sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher **N° 249** 10 50
Les **Boites à soupeser,** sens barique (2 séries de 6 boîtes) **N° 250** ..... 30 »
Le bandeau individuel, en boîte **N° 251** ..... 3 »
La brochure séparée **N° 252** 1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune ..... 5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition) ..... 5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu 6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique 12 50

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARES :

- **Les Socles Standard** 12 50
- **Les Baguettes Standard** ..... 5 »
- **Les Bâtonnets inégaux** 3 50
- **Les Disques décroissants** 3 50
- **Les Carrés décroissants** 3 50
- **Les Triangles décroissants** 3 50
- **Les Volumes décroissants** ..... 10 »
- **Les Formes et les Couleurs** 5 50
- **Le Cône Vert** 7 50
- **La Pyramide rouge** 7 50
- **Les Perles à calcul** ..... 10 »
- **Agrafes pour les Perles** 1 50
- **Brochure explicative** 1 50

Le Matériel complet avec la brochure ..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRÈS INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie enfantine. Prix ..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ere Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catatogue spécial N° 103

Mlle Flayol : LA METHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 x 19, broché 9 50

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. FLAYOL

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole de l'Ermitage

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

H. PIÉRON, Professeur au Collège de France : *L'Education en Colombie*
Ad. FERRIÈRE : *L'œuvre de Hermogenes Gonzalez ou Une école expérimentale au Guatemala.*
Ad. FERRIÈRE : *Classification des Enfants d'après leur type psychologique.*
L. BOURDEL : *Cinéma et Education.*
Dr JEUDON : (*Extrait des* « Annales de l'Enfance ») *Le Cinéma et l'Enfant.*
PRUDHOMMEAU : (Extrait d'un rapport présenté au Congrès de Lyon, 1931). *Le Cinéma et l'Education des anormaux.*
M. MARTINET : *Extrait de l'*« Ecole Libératrice ». *La Maternelle à l'écran.*
Chroniques : Chronique de l'Amérique latine, par Ad. F.
Communication du B. I. E.
Nouvelles diverses.
A travers les Revues.
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. FÉVRIER 1934 No 95

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
Provisoirement : Ecole de Garçons, 6, Place Lucien-Herr. — Paris Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosenzaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, *Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, nr éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, nr éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand) ..... Fr. 4 »

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, nr éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active. Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

13me Année. — N° 95 Février 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français

Prix du numéro : ' fr. français en France — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* : Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

L'Éducation en Colombie

J'ai eu l'occasion, l'été dernier, en revenant des Etats-Unis par le Pacifique, de faire un séjour en Colombie, de visiter quelques-unes des principales villes et de donner à Bogota des séries de conférences à la Faculté d'Education et à la Faculté de Médecine.

Dans ce pays, jeune et actif, où Decroly fit lui-même un séjour, il y a quelques années, exerçant une influence profonde, il y a actuellement un très grand effort de développement et de rénovation dans le domaine éducatif. Voici quelques notes sur la situation actuelle en Colombie :

1° *Gouvernement et administration.* — Comme aux Etats-Unis, un président, élu par la nation (électeurs hommes, seulement) gouverne et choisit ses ministres qui ne sont responsables que devant lui, avec contrôle par un Parlement (Chambre et Sénat) qui tient une session annuelle de trois mois (juillet-septembre) avec deux prorogations possibles, d'un mois, chacune. Deux grands partis dans le pays, l'un libéral, l'autre conservateur, avec quelques éléments communistes, surtout à Barranquilla, port sur l'Atlantique, en contact direct avec le Vieux-Monde. Aux dernières élections, il y a trois ans, fut élu le Président Olaya Herrera, libéral ; homme simple, énergique, grand travailleur, ayant longtemps représenté son pays aux Etats-Unis, le président — dont la Constitution seule empêchera la réélection en 1934 — a beaucoup fait pour assurer l'ordre et le progrès en Colombie, malgré la crise économique et quelques mois de guerre avec le Pérou (conflit de Léticia).

La Chambre fut élue avec une majorité libérale, mais le Sénat a gardé une majorité conservatrice. Le Président a formé un gouvernement d'union nationale, avec ministres de la gauche conservatrice et de la droite libérale. Les deux partis diffèrent surtout en ce qui concerne la politique religieuse. Le catholicisme est religion d'Etat et le concordat en vigueur donne des droits très étendus aux autorités ecclésiastiques en particulier pour le contrôle de l'enseignement (l'archevêque ayant même un droit de véto — tombé en désuétude — sur les nominations des professeurs de Faculté). Dans le parti libéral, où se trouvent un grand nombre de catholiques convaincus, on vise à obtenir une libération laicisante, une primauté plus complète de l'Etat, une réduction des Congrégations (qui ont été momentanément expulsées déjà par un président libéral). Mais actuellement, le ministère d'union a laissé en sommeil les questions religieuses.

Le Ministre de l'Education Nationale, qui appartenait au parti conservateur, est un universitaire, un mathématicien, professeur de résistance des matériaux à la Faculté d'Ingénieurs, qui connaît bien la France où il a passé une partie de son enfance. Très simple, d'esprit démocratique — son bureau du ministère largement ouvert à tous les instituteurs qui désirent lui parler — J. Carrizosa Valenzuela (1) a, en matière d'éducation, des idées personnelles fort intéressantes et tout à fait en accord avec le mouvement moderne. J'ai eu grand plaisir à l'entendre exposer, sur l'organisation générale de l'enseignement, sur les méfaits des examens, des opinions qui s'accordaient parfaitement avec les idées qui me sont chères.

Et il n'est pas resté dans le domaine spéculatif. Déjà, comme professeur, il a organisé chez les étudiants le travail par équipes, et, comme ministre jouissant de la confiance du Président, il a réalisé toute une série de mesures révolutionnaires, s'appuyant administrativement sur le Secrétaire général du Ministère, Manuel Huertas, grand travailleur et homme d'ordre, et, pour l'organisa-

(1) Chacun en Colombie, ajoute le nom de sa mère, ici, Valenzuela, au nom principal, celui du père.

tion générale, travaillant en parfait accord avec l'Inspecteur général de l'Enseignement, Agustin Nieto Caballero qui est en Colombie l'apôtre de l'Education Nouvelle. Libéral et détaché de toute idée religieuse, très attaché à la France où il a vécu et étudié longtemps, gardant au mur de son cabinet de travail le certificat d'assiduité aux Cours du Collège de France de Pierre Janet, c'est A. Nieto qui fit venir Decroly en Colombie pour apprécier de visu les réalisations de la méthode du grand pédagogue belge, dans un établissement privé qu'il avait fondé, et où il a englouti une partie de sa fortune. Complètement ruiné au début de la crise, il accepta le poste d'inspecteur de l'Enseignement qui lui a permis d'exercer une influence considérable sur l'Education officielle en Colombie. Quand je suis arrivé à Bogota, le Ministre Carrizosa et A. Nieto venaient de rentrer depuis peu d'un long voyage en avion à travers leur grand pays, visitant de multiples écoles, causant avec de nombreux maîtres de villages bien surpris de ces visites inattendues et dont la plupart, qui n'avaient jamais vu un ministre en chair et en os, ne pouvaient croire qu'un homme leur parlant de façon aussi simple et affable pût appartenir au Gouvernement de la République (2).

Le principe de l'Ecole Unique a été pleinement adopté avec uniformisation de l'enseignement masculin et féminin, ce qui permettra aux femmes l'accès dans les Facultés qui leur est resté interdit jusqu'à présent.

Aux programmes rigides sont substituées des directives générales avec une grande souplesse d'application.

Les examens doivent être profondément modifiés en faisant intervenir principalement les résultats de la scolarité et en tenant compte des aptitudes. Déjà l'accès aux Facultés de médecine est conditionné par un examen d'aptitudes mentales et physiques auquel se livrent des professeurs (représentant les spécialités de psychiâtrie, organes des sens, clinique médicale et radiologie). Et les concours institués pour l'accès aux chaires magistrales ont été supprimés et remplacés par une présentation du Conseil des professeurs fondée sur l'appréciation des titres des candidats (première mesure démocratique dans une organisation où le pouvoir central a jusqu'ici gardé la haute main sur toutes les nominations, désignant directement les recteurs des Facultés et les quatre membres du Conseil de direction adjoint au recteur).

(2) Une institutrice demandait à son inspecteur, Nieto, de quel droit entrait dans son école, ce « petit monsieur » qui se mêlait de tout, et sur la réponse que c'était le Ministre, répliquait : « Il ne faut tout de même pas vous payer ma tête ».

Par un simple décret, les 26 écoles normales masculines de Colombie (une dans chaque province) ont été supprimées et remplacées par trois Facultés d'Education, mieux outillées, dans les trois villes de Bogota, Tunja et Medellin.

Grâce à l'action directe de l'inspection, l'isolement des éducateurs dans le compartimentage des provinces, a notablement diminué.

Chaque province possède, en effet, un gouverneur et un directeur de l'Enseignement, nommés par le Gouvernement.

A Bogota, province de Cundinamarca, le Directeur est un jeune libéral, d'esprit moderne, Borda Roldan, qui a passé plusieurs années à Paris, où il a étudié et s'est marié. A Tunja (province de Boyaca) le Directeur Sanchez est profondément imbu des idées modernes et des méthodes actives. A Barranquilla, milieu d'idées avancées, le Directeur Zuliga est très préoccupé du développement intellectuel des classes populaires.

Etant donné le souci de rénovation du Gouvernement, c'est à des hommes jeunes et ardents qu'ont été confiés, un peu partout, les postes administratifs qui président aux réalisations effectives des décisions du pouvoir exécutif.

2° *Enseignement secondaire et supérieur.* — L'Enseignement secondaire n'a pas encore d'organisation d'Etat systématique. La plupart des Collèges sont religieux (Jésuites, Frères des écoles chrétiennes) et ont eu longtemps un personnel enseignant d'origine française dont il ne reste plus que quelques représentants.

Il existe, à Bogota, un important Gymnase allemand qui a une grande clientèle et cette année, grâce à notre excellent ministre M. Blanche, s'ouvre une petite école française avec un couple de professeurs agréés.

La plus importante institution d'enseignement secondaire est le « Gymnase moderne », magnifique institution fondée par Ag. Nieto, il y a une vingtaine d'années, pour l'application générale des méthodes actives de Decroly, avec le concours d'une équipe d'hommes éclairés qui consacrèrent des sommes considérables à cette fondation.

Placé dans le quartier moderne de Chapinero, disposant d'un immense terrain, approchant du pied de la troisième chaîne de la Cordillière qui surplombe à quelques centaines de mètres, à l'est, le grand plateau bogetan — situé à 2.700 m. d'altitude — constitué de pavillons bien construits, lumineux et gais, comptant dans son personnel de professeurs, nombre d'hommes éminents, dévoués à l'œuvre, le Gymnase moderne, que dirige l'historien, Rue da Vargas, a déjà formé une série de jeunes gens qui tiendront

une grande place dans l'élite de la nation colombienne.

A côté de lui, tout récemment, pour assurer aux sœurs des élèves du Gymnase, une formation parallèle, a été fondé le Gymnase féminin, de même esprit, comportant l'emploi des mêmes méthodes decrolyennes.

Nous avons eu le plaisir, ma femme et moi, de parcourir les classes très vivantes de ce Gymnase et d'y partager, avec le Ministre Carrizosa, dont les deux charmantes fillettes jumelles sont des élèves de cet établissement — qui a quelques internes, mais surtout des demi-pensionnaires — le déjeuner familial où le service de table est l'occasion d'excellentes leçons de pratique ménagère.

C'est dans les premières classes des Ecoles normales (dont une appartenait aux Frères des écoles chrétiennes) que se trouvait normalement dispensé l'enseignement secondaire de l'Etat. Avec la création des Facultés d'Education, il se trouve maintenant réservé à des écoles annexées à ces Facultés, comme j'en ai vu une à Tunja (où la direction des études appartient à un distingué pédagogue allemand, M. Liber). A Bogota, c'est le Gymnase moderne, dont les bâtiments hospitalisent, pour le moment, la Faculté d'Education qui constitue, bien qu'établissement privé, l'école secondaire préparatoire.

Le Ministre, d'ailleurs, dans son organisation actuelle, retire les trois dernières années (sur 7) de l'enseignement secondaire pour les reporter dans l'enseignement supérieur, à titre d'années préparatoires de spécialisation.

Les Ecoles normales féminines n'ont pas encore été touchées par la réforme. L'Ecole nationale de Bogota est dirigée par Mlle Radké, venue d'Allemagne où elle a passé le doctorat de philosophie et qui, dévouée à son œuvre, excellente pédagogue, dirige avec une autorité maternelle ses nombreuses élèves internes (venues de tous les points du pays) acceptées après épreuves, sous condition d'être catholiques — conformément aux exigences de la religion d'Etat — et de payer un prix de pension, d'ailleurs très modéré.

Les magnifiques bâtiments de l'Ecole, considérée comme la plus belle de l'Amérique du Sud, sur un très grand terrain (avec espaces pour les jeux, tennis, etc..., école annexe et jardin d'enfants nouvellement créé) sont les voisins de ceux du Gymnase moderne. Mais Mme Radké n'est inféodée à aucune doctrine, et s'inspire, de façon très éclectique, de tous les courants de la nouvelle éducation.

Elle a installé dans son école, naturellement avec les appareils et les tests allemands qui lui étaient familiers, un petit laboratoire de psychologie pédagogique, développé très largement la bibliothèque, le musée d'histoire naturelle et donné une place importante aux exercices pratiques dans les sciences expérimentales et l'éducation ménagère.

La Faculté d'Education, nouvellement née, n'a pas encore d'histoire. Le recteur, Rafael Bernal Jimenez, qui a représenté la Colombie au Congrès d'Education Nouvelle à Nice, tout jeune encore, est plein d'enthousiasme et de foi. Très croyant d'ailleurs, il est partisan convaincu de la pédagogie decrolyenne. Et, dans la Bibliothèque, où A. Nieto a apporté tous ses livres, à côté du Laboratoire de psychologie qui s'installe, la photographie de Decroly préside aux réunions du Conseil directeur.

L'Enseignement supérieur comprend les Facultés de médecine et de pharmacie, de Droit et de Génie civil, une école dentaire, une école vétérinaire, fondée par un lyonnais, Véricel, une excellente école des Beaux-Arts, où figurent déjà des élèves-femmes et où enseigne, en même temps qu'au Gymnase féminin, Mme R. Bernal, femme du Recteur de la Faculté d'Education, et enfin une station agricole récente, constituant une école supérieure d'agriculture.

L'Enseignement supérieur est essentiellement destiné à former les techniciens, nécessaires dans un pays jeune, qui n'a pu encore se payer le luxe d'un enseignement supérieur de culture purement désintéressée.

Mais l'institution d'un P. C. N. dans les Facultés de médecine, conduit à l'organisation d'enseignements scientifiques généraux des sciences physiques, chimiques et naturelles et le nouveau recteur de la Faculté nationale de médecine de Bogota, le Dr J. Jaramillo Arango, a organisé des conférences complémentaires de haute culture, inaugurées par les leçons de sociologie du Dr Lopes de Mesa qui débutaient au moment de mon départ.

Et il existe une Académie d'Histoire qui donne des conférences générales sur des sujets très variés. Enfin l'Université « Javeriana » des Jésuites, organise des cours d'extension universitaire.

On est sur la voie d'une institution de Facultés de Sciences et Lettres qui achèveront de compléter l'organisation de l'enseignement supérieur colombien.

3° *Enseignement primaire et professionnel.* — L'instruction est obligatoire en Colombie où règnent les grands principes de la Révolution française (dont la déclaration des Droits de l'Homme, en 1794, fut l'objet de la première impression, par Antonio Narino, sur la première presse qu'ait possédée la Colombie et que conserve le Musée de Bogota).

Mais l'application de ce principe est rendue difficile : D'immenses régions presque entièrement dépourvues de moyens de com-

munication, possèdent une population très disséminée et beaucoup d'enfants (surtout des nègres dans la région maritime, des Indiens dans la région amazonienne) ne peuvent encore absolument pas être éduqués. D'autre part, l'esprit libéral colombien s'oppose à l'emploi des mesures autoritaires dont on abuse aujourd'hui dans tant de pays ; c'est par persuation qu'on agit, ce qui demande évidemment plus de temps pour parvenir à ses fins, et il reste, à Bogota même, beaucoup de petits cireurs de souliers qui seraient mieux à l'école. On en recueille déjà beaucoup à l'Orphelinat national de Sibaté, si propre, et si charmant au fond de la savane bogotane, avec ses fleurs qui, toute l'année, dans ce climat sans saison, enchantent les regards des enfants, dont s'occupent les sœurs de la Présentation de Tours, et dans les asiles qui constituent des écoles professionnelles où s'apprennent les principaux métiers du fer et du bois, l'agriculture et le métier de tailleur ; institutions privées, officiellement aidées en l'absence d'écoles gouvernementales encore bien peu nombreuses : San Antonio (dirigé par des capucins espagnols) où l'orientation professionnelle est régie par un examen psychologique (dans un petit laboratoire qui possède un certain nombre d'appareils et quelques séries de tests) et San José, aux magnifiques jardins, dû à la généreuse initiative de M. Brigard, avec un personnel laïque, mais un régime militaire, auquel son fondateur tient beaucoup, et qui n'est sans doute pas cependant, quoiqu'il ait paru donner de bons résultats, les enfants aimant assez jouer au soldat, le système idéal.

Partout, Ag. Nieto, par la parole, par l'exemple, cherche à faire pénétrer l'esprit nouveau qui se fonde sur la collaboration active et intéressée des enfants, qui vise à charmer en instruisant, qui se préoccupe de développer l'initiative et de former le caractère, en même temps que de cultiver l'esprit sans charger la mémoire.

La méthode de Decroly s'installe ainsi peu à peu dans les écoles publiques, quand les maîtres, à qui l'on ne prétend pas l'imposer, se sont eux-mêmes convaincus de son intérêt et de sa valeur. Et, grâce aux économies réalisées par la suppression de tant d'écoles normales inutiles, dans un budget de restrictions, il a été possible d'acheter, en très grand nombre, des livres, des dictionnaires, des encyclopédies, admirablement choisis, pour les répandre dans les écoles, avec des gravures artistiques destinées à égayer les murs des classes. Les caisses qui arrivaient tous les jours au Ministère pendant mon séjour à Bogota, étaient déballées avec fièvre et les envois se préparaient avec ardeur.

Le matériel d'enseignement, le mobilier nouveau, correspondant à la collaboration familiale de la classe, sont assurés aux écoles qui renoncent aux méthodes traditionnelles.

L'on peut dire que la Colombie donne le premier exemple d'une organisation scolaire officielle — sans être autoritaire — de l'éducation nouvelle.

Quand on voit, d'autre part, la multitude des petites écoles privées qui s'intitulent montessoriennes, on ne peut douter que, sur les hauts plateaux colombiens si éloignés de l'Europe (car, si l'on ne prend pas l'avion, il faut une huitaine de jours de voyage par des moyens variés pour aller du port colombien de l'Atlantique jusqu'à Bogota), la nouvelle éducation a trouvé un terrain extraordinairement favorable. Decroly rapportait des souvenirs émus de Colombie où il avait trouvé à peu près unanimement, pour sa personne, admiration et affection, bien que certain esprit clérical résiste au principe d'une méthode qui n'apparaît pas comme directement inspirée par la religion.

Je garde moi-même, de ma visite, dans ce pays, un réel attachement et une vive sympathie pour la population colombienne et tout particulièrement pour cette belle phalange d'hommes qui se vouent à la rénovation nationale par une hardie réforme éducative.

H. PIERON.

L'Œuvre de Hermogenes Gonzalez
ou
Une École expérimentale au Guatemala

En 1932, M. Hermogenes Gonzalez a présenté au Ministère de l'Education publique de son pays, le Guatemala, un projet d'école expérimentale. Celui-ci fut accueilli favorablement. L' « Ecole Ingenioro Francisco Vela », première de ce genre, fut ouverte peu après. Elle vient de terminer brillamment le premier cycle de son existence et va recevoir une fournée de plus de cent élèves nouveaux. De partout on vient la voir. On suit ses expériences avec intérêt. On interroge le directeur On lui demande des

conférences. Aussi pensons-nous qu'il est intéressant de résumer, presque mot pour mot, la lettre par laquelle M. Hermogenes Gonzalez nous disait, le 3 septembre 1932, ses intentions (1).

Sortir le pays du verbalisme damnable, orienter l'école sur des voies plus humaines et plus pratiques, afin de répondre à l'idéal des générations présentes, tels sont les buts que poursuivent le clairvoyant initiateur guatémalien et les éducateurs qu'il s'est attachés.

La devise de l'école fut, dès le début : liberté, coopération, individualisme.

On commença par établir la fiche scolaire des élèves : âge mental, quotient intellectuel, type psychologique, établis, pour chaque groupe, avec l'indication du percentile (écart respectivement avec le meilleur et avec le moins bon du groupe). On mesura les aptitudes dominantes des élèves ; on chercha à établir la liste des besoins individuels et collectifs, en tenant compte de l'état social. On y ajouta l'examen somatique et anthropométrique des élèves, entraînant exercices orthopédiques éventuels et choix d'une gymnastique rationnelle.

De ces divers examens est résulté, entre autres, l'établissement de classes ou groupes pour anormaux et retardés, leur état mental étant soumis périodiquement à un examen clinique, afin d'établir le degré de leurs progrès psychologiques.

Pas de classes collectives selon le même modèle pour tous. Au contraire, apprentissage du travail individuel précis, afin que chacun soit en mesure d'avancer à son pas. Toutefois, travail collectif en corrélation avec les intérêts réels du groupe.

A côté de ces disciplines réglées, travail individuel libre, variant selon les intérêts de chaque enfant et en rapport avec son âge. Enfin travaux collectifs libres, sociétés d'enfants dévolues au jeu, au sport, à des constructions diverses.

Comme on le voit, l'enfant est bien mis au centre des préoccupations des adultes. On respecte ses intérêts dominants (méthode des centres d'intérêt inspirée du Dr Decroly), la personnalité de l'élève qu'on cherche à former, son caractère qu'on cherche à tremper et à mûrir, sa discipline, interne et externe qu'on s'applique à favoriser, afin de l'orienter vers l'action individuelle et collective.

L'école (du 1er et du 2e degré) a voulu être et a été dans la mesure du possible, une Ecole active proprement dite ; non pas une école du travail manuel, ni une école au programme basé sur une concentration des branches préconçue, mais une école où toutes les activités se fondent sur les besoins les plus authentiques de la mentalité enfantine, et, autant qu'on l'a pu, sur les intérêts actuels et réels des enfants.

Néanmoins, il y avait un cadre général des études. Appelons-le « programme », si l'on veut. Ses grandes divisions portent sur des faits naturels : rapports entre l'homme et la nature ; le travail ; la société.

Durant la première année, on a étudié la famille et l'école, le travail dans la famille ou par la famille, la nature et les saisons.

En seconde année, on étudiera le village ou la ville natale, ses activités, les métiers, les plantes et les animaux que l'on rencontre dans le milieu ambiant.

En troisième année, l'enseignement s'étend à la région, aux industries et aux productions rurales. S'y associent tout naturellement les éléments de la physique, de la chimie et l'étude de l'organisme humain.

En quatrième année, enfin, on abordera l'étude du pays entier, celle de l'humanité, y compris histoire nationale et organisation politique ; géographie générale ; physiologie. On ne traite pas, bien entendu, l'hygiène ni les autres branches à part : elles sont comprises dans toutes les activités et disciplines prévues ci-dessus. Tous les sujets ne ressortissent-ils pas soit à la nature, soit à l'humanité ?

Quant aux méthodes, on a voulu tenir compte des progrès de chacun dans sa marche de la passivité vers l'activité intelligente. Ceci a conduit à adopter, tout d'abord, un certain minimum de travail obligatoire ; on y a ajouté la suggestion de travaux personnels à choisir par l'élève entre différents sujets proposés par le maître, en corrélation avec le travail obligatoire de base. Mais les travaux libres, proposés par les élèves eux-mêmes dans le cadre des études, ont toujours eu la préférence des maîtres qui se sont attachés à les favoriser, à condition qu'ils portent nettement la marque d'un effort intelligent.

On a aussi « dressé » les élèves — si ce mot ne choque pas le lecteur — à pratiquer la méthode scientifique. Celle-ci comporte : 1° entraînement à l'observation, par laquelle l'esprit entre en contact avec les phénomènes ; 2° incitation aux hypothèses, par lesquelles l'esprit s'exerce à chercher les traits d'union entre les phénomènes : catégories, causes, effets ; 3° l'expérimentation intervient alors, car il s'agit de vérifier et de contrôler les hypothèses ; 4° surgit alors la loi :

(1) La lettre est au futur ; les réalisations sont désormais au passé ; si, parmi les intentions exprimées en 1932, quelques-unes n'ont pas pu être réalisées en 1933, on voudra bien excuser le traducteur de les avoir mentionnées ici : il n'a pu aller contrôler sur place les détails.

la vérification écarte l'erreur et permet de formuler la vérité scientifique — dans la mesure du possible, bien entendu.

Pas d'horaire immuable et rigide. Avec une méthode telle, il serait absurde et, au surplus, impossible. Pas de chaos non plus. Une standardisation s'établit peu à peu selon les nécessités du cadre et des besoins. Le mode de travail, sa durée, ce qu'on appelle ailleurs les règlements, tout cela est soumis à la même préoccupation dominante : atteindre au travail régulier de la part de l'ensemble des élèves. Les maîtres ont tout intérêt à tendre vers ce but avec le moins d'efforts perdus. Et, on le sait, les parents savent en général apprécier l'intelligence, l'habileté, la serviabilité, l'ouverture d'esprit et la bonne humeur de leurs enfants, résultats de cette façon de procéder. Mieux encore : à l'Ecole active ainsi comprise, les élèves sont sensibles et accessibles aux fins morales, sociales et politiques élevées. Car ces préoccupations vivent en chaque enfant, adaptées à son âge et à ses moyens intellectuels.

La vie morale et la vie intellectuelle posées spontanément comme buts rendent superflus — ou presque — tant et tant de moyens qui prétendent les mesurer et par là les réglementer.

Les examens, par exemple. Un maître, sur le vu des travaux de ses élèves, travaux obligatoires et surtout travaux libres, est à même, à chaque instant, de se rendre compte où en est tel enfant. Celui-ci possède un « Cahier de vie », où il a réuni ses travaux : biographies, enseignements divers. Ce cahier est révélateur des qualités intellectuelles et morales, du caractère même — passif ou actif — de l'enfant. A l'exposition de fin d'année, les parents ont plaisir à venir feuilleter ces cahiers.

Et les punitions ? Qu'on se rappelle la règle : but, moyens. Etant donné le but, les moyens sont faciles à établir. En cas d'échec, la sanction naturelle joue. Punitions artificielles, récompenses artificielles : vains subterfuges qui vont à fin contraire du but. « Notre punition, c'est le sentiment de rupture de l'harmonie collective, de la félicité et de la joie de tous. » Dès lors, maîtres et élèves ont un intérêt commun à établir un *modus vivendi*, une discipline consentie par tous, librement voulue par la plupart, imposée à la minorité chez qui manque encore le sens de la solidarité. Une vie digne, intense, féconde est à ce prix.

*
* *

Il va de soi que pour réaliser une unité d'inspiration aussi belle, il a fallu sélectionner avec soin les collaborateurs qui s'étaient proposés. L'Ecole active a besoin de maîtres intuitifs. Des maîtres des types sensoriel, traditionaliste ou imitatif ne feraient pas l'affaire. L'appel initial fut fait sous la forme d'une enquête ; on a demandé au corps enseignant du pays des idées originales en matière d'éducation et proposé de créer un centre où les novateurs pourraient appliquer leurs idées ; on a interrogé ceux-ci sur l'évolution de l'école dans le Guatemala ; on les a priés de préciser les procédés à employer : « Qu'est-ce qui importe avant tout pour commencer immédiatement le travail expérimental, de façon à nous permettre d'établir les bases d'un système éducatif adapté à notre milieu et à notre race ? »

Par le moyen de cette enquête, les personnalités de valeur — et d'autres aussi, plus impétueuses que compétentes — se sont révélées. Parmi elles, on a pu faire un choix. On leur a soumis le projet. On a attendu de chacun non seulement une adhésion mentale, mais un acte de foi et d'enthousiasme. La condition *sine qua non* d'une Ecole expérimentale est l'unité d'action et l'harmonie des idées entre tous les collaborateurs.

Mais cela encore ne suffit pas. Il y a, bien entendu, à la clef, une question de compétences. Or, beaucoup de compétences sont nécessaires pour faire de bonne et vraie Ecole active : chant, piano, dessin, travail manuel, exercices et jeux éducatifs... et caractère calme et enjoué !

Richesse de l'esprit, pauvreté des moyens matériels. Le Guatemala, bien entendu, est touché par la crise. N'importe : on peut faire bien, si l'esprit y est, et cela avec un minimum d'argent ; on peut faire très mal — cela s'est vu et se voit encore — en roulant sur l'or !...

L'essentiel est d'écarter les pratiques condamnées par la psychologie de l'enfant et d'adapter à l'école les directives saines de la science.

(Traduction, adaptation et commentaires par Ad. F.)

Classification des enfants d'après leur type psychologique

par Mme Esperanza Abraham Esteva
Professeur à l'Ecole supérieure de professeurs, à Assomption, Paraguay.

Technique. — Le matériel employé est constitué par quatre questionnaires et un graphique ou psychogramme où vient s'inscrire le résultat des réponses. Ceci permet d'apprécier d'un seul coup d'œil le type psychologique auquel appartient le sujet étudié.

Ces questionnaires correspondent respectivement aux types : A. sensoriel ; B. imitatif ; C. intuitif ; D. réfléchi. Chaque questionnaire compte vingt demandes ; on a numéroté celles-ci à la suite de 1 à 80.

Les demandes de chaque questionnaire se réfèrent aux caractéristiques du type correspondant. A droite de chacune d'entre elles, dans l'une des cinq colonnes, on note les résultats, ou, plus exactement, la qualité des réponses ; on utilise pour cela les signes suivants :

+ + la qualité en question se manifeste sous une forme excessive ;
+ elle se présente sous une forme normale ;
+ — elle se manifeste peu, plus ou moins. sous forme douteuse ou imprécise ;
— elle n'apparaît pas ;
— — la qualité contraire se manifeste.

Les réponses une fois obtenues, on additionne les signes de chaque sorte, lesquels se trouvent réunis dans la colonne qui leur est dévolue. Le total des cinq chiffres ainsi obtenus doit être égal à vingt, nombre de demandes de chaque questionnaire.

Afin que les réponses présentent le plus de garanties d'exactitude possible, il convient que le maître se mette en rapport avec les parents et qu'il sonde l'enfant lui-même, indirectement, au cours de conversations.

Le psychogramme se compose de cinq circonférences concentriques ; leurs dimensions n'importent pas, mais elles doivent être équidistantes les unes des autres. Quatre-vingts rayons partent du centre, vingt pour chacun des questionnaires ; il suffit donc, dans chaque quart de cercle d'inscrire le nombre de résultats obtenus pour chaque catégorie de réponses. Ces quarts de cercles (les chiffres de 1 à 80 se succédant, dans le cercle entier, dans le sens des aiguilles d'une montre) sont dévolus à chacun des quatre questionnaires, de telle sorte que le premier mettra en évidence les résultats de la zone sensorielle ; le second, ceux de la zone imitative ; les deux suivants, respectivement, ceux des zones intuitive et réfléchie. La circonférence extérieure marquera le nombre de résultats obtenus, dans chacun des quatre questionnaires, par le double signe + + ; la seconde circonférence inscrite montrera le nombre de signes + ; la troisième, celle des signes + — ; la quatrième, celle des signes — , enfin la dernière, celle des signes — —. Si l'on colore chaque secteur ainsi délimité dans sa longueur et sa largeur, on a sous les yeux une figure simple déterminée par les traits mêmes de l'individualité psychique du sujet. Son type est marqué en premier lieu par celui des quarts de cercle où les secteurs colorés occupent le plus de place ; en second lieu, par celui qui vient juste après.

Si, annuellement, le maître accomplit ce travail avec le même enfant, il pourra suivre l'évolution de son type psychologique, ceci en confrontant le psychogramme actuel avec les psychogrammes antérieurs.

*
* *

Questionnaire A. Type sensoriel.

1. Le sujet jouit-il généralement d'une bonne santé ?
2. Est-il robuste ?
3. A-t-il bon appétit ?
4. L'alimentation constitue-t-elle une de ses préoccupations dominantes ?
5. Recherche-t-il la satisfaction de ses besoins matériels ?
6. Recherche-t-il le confort et se préoccupe-t-il d'acquérir les moyens de satisfaire les désirs de cet ordre ?
7. A-t-il peur de souffrir, de tomber malade, de mourir ?
8. Apprécie-t-il les marques d'affection ?
9. S'intéresse-t-il aux règles de vie personnelles ?
10. Est-il plus sensible aux sanctions naturelles qu'à celles qui feraient appel à son sentiment de l'honneur ?

11. Redoute-t-il d'être soumis à une autorité ?
12. Aime-t-il les fables et les contes fantastiques ?
13. A-t-il une intelligence concrète ?
14. Apprend-il avec difficulté les notions abstraites ?
15. Sa mémoire est-elle lente ?
16. Est-il habile de ses mains ?
17. Est-il porté vers les travaux pratiques ?
18. Suit-il spontanément ses sentiments propres ?
19. L'égocentrisme prédomine-t-il en lui ?
20. Les personnes l'intéresse-t-elles davantage par leur aspect physique que par leurs pensées ?

Questionnaire B. Type imitatif.

21. Est-il aimable et serviable par tradition ?
22. Goûte-t-il la compagnie d'autrui ?
23. Préfère-t-il les travaux et les jeux collectifs ?
24. A-t-il le sentiment de camaraderie développé ?
25. Collabore-t-il avec ses camarades ?
26. Est-il patient avec ses camarades ?
27. Défend-il les intérêts collectifs ?
28. Respecte-t-il les adultes et leur obéit-il en raison de l'autorité qu'ils exercent sur lui ?
29. Est-il docile et de fréquentation agréable ?
30. Fait-il partie de quelque association ?
31. S'adapte-t-il au milieu sans protester ?
32. Imite-t-il, consciemment ou inconsciemment, les gestes, les actions et le langage de quelque camarade ou adulte ?
33. Est-il sensible à l'émulation et ambitieux ?
34. Craint-il la critique et est-il fier des récompenses qu'il reçoit ?
35. Se soumet-il volontairement et avec ponctualité aux règles des jeux et à la discipline scolaire ?
36. Ecoute-t-il les conseils de ses aînés ?
37. Est-il nécessaire de le guider constamment ?
38. Aime-t-il l'histoire, la tradition ?
39. Est-il d'esprit conservateur et craint-il d'être infidèle à la coutume ?
40. A-t-il une bonne mémoire ?

Questionnaire C. Type intuitif.

41. Aime-t-il enseigner ceux qui ignorent, a-t-il spontanément l'esprit éducateur ?
42. A-t-il l'imagination créatrice concrète, de l'esprit d'initiative ?
43. Est-il curieux et cherche-t-il la cause des phénomènes ?
44. Ce qui est nouveau l'intéresse-t-il et désire-t-il l'apprendre et progresser ?
45. A-t-il du goût pour la mécanique ?
46. Observe-t-il la nature ?
47. Travaille-t-il avec zèle, sans se préoccuper les adultes, mettant son intérêt à vaincre les difficultés ?
48. Observe-t-il les personnes qui l'entourent avec un esprit de psychologue ?
49. Se développe-t-il seul ?
50. Aime-t-il son indépendance, sa liberté ?
51. Revendique-t-il ses droits ?
52. Son amour-propre est-il légitime ?
53. Aime-t-il commander, diriger, donner des ordres ?
54. Dirige-t-il un groupe de camarades et exerce-t-il sur eux une influence ?
55. Est-il aimé et respecté par ses camardes ?
56. Est-il entreprenant et enthousiaste ?
57. Aime-t-il discuter sur tel ou tel sujet ?
58. Est-il accessible avant tout à l'affection ?
59. Est-il capable d'assumer la responsabilité de ses actes ?
60. N'apprend-il avec facilité que ce qui l'intéresse ?

Questionnaire D. Type réfléchi.

61. Sait-il organiser une association ?
62. S'impose-t-il par son esprit organisateur ?
63. Se distingue-t-il par ses travaux intellectuels ?
64. Est-il capable de garder longtemps l'attention éveillée quand il s'agit de questions abstraites ?
65. Comprend-il facilement un raisonnement ?
66. Les leçons abstraites l'intéressent-elles et les comprend-il facilement ?
67. Médite-t-il avant de parler et réfléchit-il avant d'agir ?
68. Coordonne-t-il logiquement les idées et s'exprime-t-il avec clarté ?
69. Se soumet-il à la raison ?
70. Est-il parfaitement capable de s'éduquer lui-même et aime-t-il le faire ?
71. Est-il attaché avant tout à la vérité ?
72. Est-il bon observateur ?
73. Est-il prévoyant et ses pronostics se vérifient-ils ?
74. Aime-t-il les conversations roulant sur des thèmes sérieux — par exemple, philosophiques ?
75. Réclame-t-il l'explication des faits ?
76. A-t-il l'esprit scientifique ?
77. Se soumet-il volontairement à la discipline ?
78. Résiste-t-il à l'entraînement de l'opinion d'autrui pour demeurer attaché à celle qu'il s'est faite ?

79. Apprécie-t-il la lecture des ouvrages scientifiques, philosophiques ou psychologiques ?
80. A-t-il l'esprit critique ?

Esperanza ABRAHAM ESTEVA.

N. B. — Nous serions heureux que les éducateurs qui voudront bien dresser des psychogrammes sur la base ci-dessus indiquée, nous en communiquent les résultats, en ayant soin d'indiquer le sexe de l'élève, son âge (année et mois), la date de l'examen ; seraient utiles à connaître aussi : le milieu (ville ou campagne), la profession du père (à titre d'indication du cadre social), l'âge des parents (ou époque de leur décès), le nombre de frères et sœurs (plus âgés, plus jeunes).

Ajoutons que jusqu'ici tous les psychogrammes confectionnés ont confirmé les précisions quant aux étapes de l'enfance et aux types, ceux-ci constituant l'arrêt et l'accentuation de l'une des quatre étapes atteintes — ou des étapes de transition respectives : imitatif-sensoriel, imitatif-intuitif, etc. Quoique imparfait encore, le procédé employé a déjà rendu des services. (Réd.)

Cinéma et éducation

Le cinéma est un outil moderne, que l'on connaît encore assez mal, et dont on n'a su que fort peu se servir jusqu'ici. En matière d'éducation, notamment, c'est à peine si l'on commence à s'apercevoir qu'il existe.

Il a pourtant des possibilités propres qui lui confèrent un prix inestimable, au moins égal à celui de l'imprimerie. Au moins égal : l'imprimerie ne s'adresse qu'aux non analphabets ; le cinéma, lui, langage visuel et animé, se fait comprendre des hommes instruits et des sauvages, des jeunes enfants et des illettrés, enfin des animaux eux-mêmes, comme de récentes expériences l'ont prouvé. L'imprimerie a contribué à la diffusion de l'instruction dans le monde entier. Mais avec quelle lenteur. Et n'est-il pas permis d'attendre du cinéma une diffusion combien plus rapide et efficace.

Le plus grave reproche dans la comparaison livre et film : c'est la supériorité du premier en matière de profondeur. On peut répondre aisément : « Un beau film laisse une impression aussi durable qu'un beau livre. » « S. O. S. Iceberg » et « Byrd au Pôle Sud » m'ont appris sur les régions glaciaires autant que les ouvrages du Professeur Charcot. J'ai vu les premiers et lu les seconds avec un plaisir — et un profit — égal. Lesquels j'ai préférés : on ne peut conclure, car la question ne se pose pas : le film ne détruit pas le livre. Il vient le compléter, en apportant des éléments nouveaux et impossibles à obtenir sans lui.

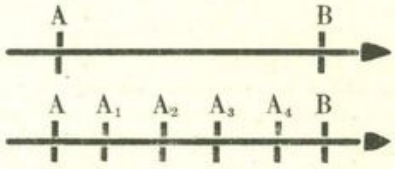
De par sa nature, le cinéma peut tout montrer : ce qui se voit et ce qui se cache, les événements qui se déroulent à la surface terrestre et les phénomènes qui se succèdent dans le monde des microbes. Il peut s'unir à tous les autres instruments que l'homme a créés pour ses diverses explorations : à l'avion, à l'automobile, au scaphandrier, aux lentilles grossissantes, aux rayons X, à tout.

Il se meut dans l'espace comme si l'espace n'existait pas pour lui. Il peut rassembler en une unité splendide les images les plus diverses et les plus éloignées. Il peut nous dire tout ce qui se passe simultanément dans le monde entier. Il va partout.

Il ne connaît pas davantage le temps, ni la durée. Il nous ressuscite des faits depuis longtemps écoulés avec la même facilité qu'il nous accélère le développement d'une plante ou nous ralentit le vol d'un oiseau.

Enfin, il est un pouvoir sur lequel on n'a pas assez insisté, et qui pourtant ouvre un nouveau champ à l'observation scientifique, et dont il a seul l'attribution : le renversement du sens du temps.

Le temps s'étant réellement écoulé de A en B



il est seul capable de nous faire parcourir d'une façon continue le chemin B A que notre imagination ne pouvait que reconstituer de façon fragmentaire : A_4 B, A_3 A_4, A_2 A_3, etc., chaque fragment ne pouvant pas avoir d'autre sens que AB.

Pour l'exposition d'un problème ou d'un fait, il est un excellent ordonnateur de la pensée. Par son truchement, on allie avec la plus grande facilité : le concret et l'abstrait ; les vues réelles, les schémas, et les plans animés ; et, depuis qu'il est sonore : le bruit, la parole et l'image.

La couleur déjà et bientôt le relief, vont multiplier encore ses possibilités.

C'est donc un outil très complexe et très puissant.

Comme les instruments de ce genre, il a sur l'homme une influence énorme ; il peut être dangereux de le manipuler au hasard.

On l'a accusé de bien des crimes. C'est lui que l'on a rendu responsable de la plupart des délits commis par les jeunes. Ses détracteurs ne se sont pas privés de lui attribuer tous les méfaits dont on ignorait la cause initiale.

Pourtant, s'il est évident — et facile à démontrer — qu'il agit sur l'intelligence, je ne crois pas qu'il ait la moindre action sur la sensibilité ni sur la volonté.

Pour l'intelligence, il est une expérience. Plus directe, plus réelle que les récits oraux ou écrits, que les tableaux, que les expériences vraies faites par un autre que celui auquel on les explique. Parce qu'il est la plus exacte reproduction de la vie.

Il exige une attention maintenue concentrée par le mouvement, et rendue distribuée par la multiplicité des images sur l'écran et par le son ou les paroles qui leur sont adjoints. Cette attention, il la fortifie et la développe. Il en va de même pour la mémoire, visuelle, auditive et verbale. Il enrichit l'imagination par son abondance dans tous les domaines. Il donne lieu au sens pratique, au raisonnement, au jugement, de s'exercer.

Et cela, en multipliant l'expérience, en offrant à l'individu, dont la vie est forcément limitée, une foule de « choses vues » qu'il n'aurait jamais rencontrées sur sa route, un tas de problèmes qu'il ne se serait jamais posés.

Quant à la sensibilité, il ne la modifie en rien, si ce n'est par l'intermédiaire de l'imagination. Les enfants — et les personnes — très sensibles y trouvent matière à s'apitoyer ou à s'enthousiasmer. Les autres, matière à réflexion et à calcul. Le résultat est identique pour la volonté : il accélère les tendances, en tant qu'expérience rapide et multiple. Autrement dit : il stimule les énergiques et les actifs en leur montrant des possibilités d'action. Peut-être suggestionne-t-il les rêveurs par exemple, mais s'ils n'ont pas de volonté en eux, il ne saurait leur en donner.

Le cinéma apporte une nourriture à l'intelligence et il précipite le développement des tendances innées. Mais, à mon avis, il ne les modifie pas en soi, de par ses propres qualités. Pas plus que la presse hier, que l'aviation aujourd'hui, nouvelles sources de richesses intellectuelles et de savoir, n'ont modifié la volonté et le cœur des hommes. Tout dépend de l'utilisation que l'on en fait.

En cinéma, plus qu'en toute autre chose, puisque sa portée est universelle, il faut veiller à la matière présentée. Il faut qu'elle soit saine, vigoureuse, d'une moralité irréprochable, et d'une esthétique très pure.

Les abus seront également à éviter quant à la quantité, car l'excès ici, comme ailleurs, fatigue et peut nuire aux yeux, qu'il assèche et fait picoter ; à la tête, qu'il alourdit.

Employé rationnellement, son utilisation n'a pas de limites. Et, en éducation, il doit devenir le premier adjuvant du maître.

L'U. R. S. S. l'a compris qui, par lui, fait triompher jusque dans les plus lointaines contrées de Sibérie, ses grandes idées sociales, en une œuvre de propagande formidable.

L'Italie de Mussolini, l'Allemagne d'Hitler, le contrôlent et le patronnent pour les besoins de leur cause.

Il peut apprendre beaucoup : la vie elle-même d'abord, par les actualités, par les documentaires ; l'hygiène ; les sciences : mathématiques, astronomie, physique, chimie ; la géographie, la géologie, la cartographie, l'ethnographie ; l'histoire, l'économie politique, la diplomatie ; les arts, tous les arts ; les sciences techniques de toutes sortes ; la médecine... Il n'est que la littérature qui semble ne pas être tout à fait son domaine.

Il peut et doit servir à l'instruction des enfants à l'école, où il semble inconcevable qu'on n'en ait pas encore, chez nous, généralisé l'emploi ; à la rééducation des anormaux et des arriérés, pour lesquels il rassemble le maximum de clarté et de facilité ; au perfectionnement des spécialistes — dans toutes les branches — par un complément appréciable d'informations ; à l'éducation des masses par tous les films ayant quelque valeur de document ou d'art pur.

Films d'enseignement proprement dits ou films éducatifs au sens large, qu'ils soient muets, sonores, ou commentés par le réalisateur à l'écran, par le conférencier qui les projette ou par le professeur qui en use, il faut les multiplier et les répandre.

Le cinéma est le plus puissant et le plus international des langages. Que les éducateurs ne le laissent pas entre les seules mains des commerçants et des agents de publicité. Qu'ils se servent de cet outil moderne et efficace pour la plus belle cause : celle de l'Enfant, celle de l'Education.

Léone BOURDEL.

Le cinéma et l'enfant

par le Dr Robert Jeudon, Maître de Conférences à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes

Publié par « Les Annales de l'Enfance »

I. Les dangers du cinéma

A) Le cinéma et le crime : Le criminel a pris depuis la guerre un aspect fort différent du criminel de jadis. La guerre a élevé le crime à la hauteur d'une institution presque normale, admise par l'opinion publique, glorifiée par la presse, consacrée par les acquittements des jurys d'assises. Et le criminel le plus crapuleux, qui se présentait jadis sous la forme classique du *julot* en casquette et à foulard rouge, s'offre aujourd'hui sous l'aspect distingué d'un gigolo élégant et parfumé, en général bachelier, ou gros industriel possédé par le *démon de midi*. Il semble même que le crime soit aujourd'hui l'apanage presque exclusif des êtres instruits, ou même cultivés, seuls capables de concevoir cette sorte de raffinement qu'exige le crime passionnel, alors que les anciens professionnels du crime ont abandonné leur industrie, estimant que le crime « pour voler » ne rapporte pas assez en comparaison des « ennuis » qu'il entraîne, et qu'il est aujourd'hui des moyens moins dangereux et plus sûrs de s'enrichir rapidement sans compétence spéciale et sans se fatiguer.

Le criminel d'aujourd'hui se présente aussi, hélas, sous les traits de l'enfant, qui le matin même du crime qu'il vient d'accomplir, se montrait, à l'école, un élève d'apparence sage et appliquée. Evidemment, il y a, dans la production de la genèse criminelle chez l'enfant, des facteurs multiples. Il y a l'hérédité, les tares paternelles et maternelles et les mauvaises conditions engénétiques qui ont présidé à la conception et aux débuts dans la vie de la génération qui est née pendant la grande tourmente de 1914 à 1918, il y a la guerre elle-même qui a glorifié jusqu'à l'héroïsme l'assassinat sous toutes ses formes, et l'après-guerre qui a consacré le succès de l'égoïsme, du mercantilisme et de la médiocrité. Mais il y a aussi ces enfants, tel celui dont Rouvray nous rapporte l'observation, qui, à 17 ans, vola et tua en série, à Charleroi, et sur lequel on retrouva lors de son arrestation des notes prises par lui-même sur un film policier qu'il avait vu plusieurs fois pour mieux l'étudier, détaillant par le menu les exploits d'un bandit célèbre, et des notes sur les trajectoires des balles de revolvers. Il y a, plus récemment, les jeunes criminels de Vaucresson, qui, à la question de leur avocat stupéfait du contraste entre leur attitude correcte et leur repentir émouvant, et l'horreur du crime à eux imputé, lui répondent : « J'ai vu cela au cinéma ».

Deux faits sont incontestables : l'augmentation depuis la guerre de la criminalité infantile, et le rôle du cinéma dans une proportion importante des crimes imputables à l'enfance.

On a dit que le cinéma n'est pas plus dangereux à ce point de vue que le livre et l'image, qui seraient, au même titre que lui, des « naufrageurs d'enfants ». Je ne pense pas que la comparaison soit possible, si l'on considère la psychologie de l'enfant. Car le livre n'est à l'usage que de ceux qui savent lire, j'entends qui savent comprendre, interpréter, et cette interprétation du livre demande, chez l'enfant, un certain temps de réflexion, qui suffit à freiner l'impulsion de la première impression. Elle demande aussi un certain degré de maturité d'esprit, ou d'esprit critique. De même pour l'image, sans mouvement, dont on se lasse vite et qui déclanche rarement la passion.

Tandis que le cinéma est le livre à la portée de ceux qui ne savent pas lire, le livre dans lequel tous les enfants d'un même quartier peuvent lire à la fois, dans l'atmosphère surexcitée d'une même salle remplie d'émotion contagieuse et passionnée, où l'action réelle répond au désir de réel et d'action que tout enfant possède en soi, où son amour naturel des imaginations fantastiques et des aventures trouve une pâture toujours neuve, où s'ouvrent à sa curiosité avide et à sa crédulité des coins de monde qu'il n'aurait jamais découverts sans cela. Le cinéma n'impose que le geste, et chacun peut l'interpréter à sa manière selon ses tendances personnelles, sans être contraint de réfléchir comme à la lecture. Et le dénouement se précipite, dans la projection du film, avec une vitesse qui n'a d'égale que la folle imagination de l'enfant pervers. Pas de mots, des faits. C'est, comme l'a dit Maeterlink, « la double illusion de rêver et d'agir vite, la vie agrandie et étendue au travers de l'espace illimité, l'accumulation de tous les exemples et de toute l'expérience de trente hommes et de trente années de vie concentrées en un instant ». Et la variété des films est assez grande pour que chaque enfant y puisse rencontrer l'incident qui révèle en lui l'appétit latent qui sommeille en lui. Il est à ce point de vue, pour l'enfant, encore plus dangereux que Freud, ce qui n'est pas peu dire. Et l'on comprend l'état de passion et de surexcitation provoqué par ce spectacle chez un enfant, pour peu qu'il soit quelque peu pervers ou taré. De cet état à la réalisation du crime, il n'y a qu'un pas, d'autant plus facile à franchir que le film lui en a indiqué tous les moyens.

Que présente-t-on en effet le plus souvent dans le film public, et en particulier dans les films à grand succès : le crime avec tous les détails de sa préméditation, de sa mise en scène, de sa « technique », si l'on peut dire, non seulement on suit le criminel dans toute son action, avec tous les détails du geste et de sa préparation, mais comme l'a bien dit Maître *Valensi* (1) :

(1) Théo Valensi : Conférence à *L'Œil de Paris*, janvier 1930.

« Comme il faut que le film plaise, comme il faut qu'il dure la durée d'une soirée, on multiplie ses exploits, il brave tous les dangers, incarnant le courage. Il tient tête pendant des heures aux policiers qui le poursuivent, le traquent, le cernent sans pitié. Luttant seul contre tous, il devient presque sympathique. C'est tout juste si, en finale, on ne met pas à son front la couronne du martyre ». Ainsi l'on représente la bravoure dans le crime sous les mêmes traits que la bravoure dans les belles actions. Et comment voulez-vous faire comprendre à un enfant ce que beaucoup d'adultes raisonnables arrivent mal à discerner, à savoir que le même geste, qui, il y a dix ans, procurait la Légion d'honneur avec citation à l'ordre de l'armée, conduise aujourd'hui à la Cour d'assises.

D'autres films, non policiers ceux-là, et qui ne vont pas jusqu'au crime, sous prétexte de géographie par exemple, empruntent aux mœurs de pays lointains des spectacles cruels qui émoussent la sensibilité à l'âge où les filles, sans même penser qu'elles les font souffrir, arrachent les pattes des mouches et des papillons ; où les garçons n'aiment qu'à massacrer des soldats de plomb, en attendant l'âge bienheureux de l'uniforme qui leur permettra d'assassiner également de vrais hommes.

Si encore l'assassin ou le voleur était, dans le film, appréhendé et condamné, la morale en serait sauvée. Mais, dans la plupart des films policiers, il n'en est pas ainsi. Il reste jusqu'au bout le héros du roman. Car si la censure permet la représentation intégrale du crime et de toute sa technique, elle n'admet pas que la guillotine apparaisse sur l'écran. Une femme n'a pas le droit de se promener nue dans la rue, ce qui serait acceptable si cette femme est belle. Mais on a le droit de mettre à nu en public l'âme d'un assassin.

B) Le cinéma et la paresse : Un autre inconvénient, moins grave mais très réel, du cinéma, est qu'il répond à la passion actuelle qu'ont tous les simples, et en particulier les enfants, pour tout ce qui procure du plaisir sans travail, sans effort ; qu'il répond aussi au goût actuel pour ce qu'on a sans effort mental, pour tout ce qui est superficiel et bruyant, pour tout ce qui s'obtient vite et par le plus court chemin, « sans exiger la compréhension de ce que valent le temps et le travail ». C'est là une conception pédagogique qui risque d'arrêter l'enfant dans sa progression et de lui préparer de sérieux déboires pour son existence d'homme, en lui laissant croire que le progrès et la culture s'opèrent par un processus rapide et que le travail intellectuel n'est qu'un amusement superficiel.

Je sais très bien que de nos jours on fait en quelques minutes et en série des livres, des tableaux, des meubles anciens, des maisons, des pièces de théâtre et des millionnaires. Cela n'a guère d'importance puisque ces diverses productions s'adressent à une société qui les tolère, et que chaque époque a ce qu'elle mérite. Mais il n'est pas certain que cela dure, et, pour cette simple raison comme pour beaucoup d'autres, l'éducation de l'enfant doit, tout de même, nous apparaître comme une chose plus sérieuse, qui exige du temps, de la patience, et de la méthode. Instruire et cultiver sont deux choses différentes. J'ai déjà adopté dans cette revue la pensée de Plutarque : « Un enfant, ce n'est pas un vase à remplir, c'est une plante à cultiver ». Un film ne mérite le qualificatif d' « éducatif » que s'il est de nature, non seulement à documenter l'enfant, mais à le faire *penser, sentir* et *vouloir*. C'est, comme l'a dit Valensi, avilir le cinéma que de lui attribuer un rôle exclusivement récréatif.

II. Valeur pédagogique du cinéma

A côté de ces deux graves dangers, le cinéma peut présenter des avantages réels au point de vue pédagogique si, pour les enfants, on remplace le ciné public par le cinéma éducatif bien organisé. Il est en effet tout à fait dans le cadre des conceptions actuelles de la pédagogie des tout-petits et peut-être un auxiliaire puissant, des méthodes montessoriennes par exemple qui, on le sait, ont montré tout le parti qu'on peut retirer de l'enseignement individuel substitué à la contrainte collective, et qui laisse à l'enfant une certaine latitude et même une invitation à extérioriser sa personnalité et ses qualités propres. Dans ces méthodes, on sait toute l'importance que prend l'éducation sensorielle, par la lumière, la couleur, le son, le rythme, les jeux éducatifs ; tout l'intérêt qu'il y a à varier les exercices ; à partir de l'ensemble pour arriver au détail, contrairement aux méthodes classiques (exemple : l'avantage de la mappemonde sur la carte). Il est certain que le cinéma est un auxiliaire merveilleux de ces méthodes, si l'on a soin d'approprier les films à l'âge de l'élève. Car le petit écolier pense plus qu'il ne croit, mais il a sa façon à lui de penser : il pense en action. En présence d'une image ou d'un jouet, il n'a qu'un désir : le faire marcher, le faire agir. La lettre ou le mot sont pour lui chose morte, il va droit à l'image, qu'il veut vivante et qu'il anime lui-même. Il ne conçoit pas une poupée qu'on ne puisse faire marcher, habiller, ni un pantin qu'on ne puisse articuler. Il suffit pour s'en rendre compte de voir l'intérêt qu'il porte au guignol. Il sera facile de le rendre éducatif, à condition d'y introduire ce qui l'intéresse plus particulièrement, c'est-à-dire des enfants comme lui (car il ne comprend pas les gestes des grandes personnes), des animaux, du mouvement et de la lumière, des films traduisant par exemple des fables de la Fontaine, ou des contes de Perrault, ou des films documentaires, qui seront d'excellentes leçons de choses à condition d'y introduire quelques anecdotes pour fixer son attention.

L'enseignement de la *géographie* par le film s'impose à l'évidence comme d'une grande valeur pédagogique. De même pour le film historique, à condition qu'il soit sincère, ce qui malheureusement est de confection difficile et onéreuse. N'oublions pas non plus la très réelle valeur éducatrice des dessins animés de Benjamin Rabier, que j'estime être un grand artiste.

D'ailleurs, le film pédagogique est en train de faire son chemin, puisque la Société des Nations elle-même a créé récemment un Institut

International du cinématographe éducatif dont le siège est actuellement à Rome.

Si nous quittons l'école maternelle pour pénétrer dans l'enseignement secondaire ou supérieur, nous apprécions davantage encore la valeur pédagogique du cinéma bien choisi. Il peut être un excellent instrument d'éducation artistique ou esthétique à condition de choisir des modèles de beauté véritable, car la seule contemplation du beau prédispose l'enfant aux plus nobles élans et aux sentiments les plus généreux. De plus le cinéma fixe les impressions et permet de répéter autant de fois qu'il le faudra les images et les traductions de sentiments à retenir, à condition d'être commentés par un maître averti. A condition aussi de ne pas présenter de films trop « truqués », et de ne pas faire passer pour de la prestidigitation ce qui n'est que de la simulation.

Pour l'éducation sociale et morale, un bon film peut être aussi utile que sont nuisibles les mauvais films dont nous parlions tout à l'heure.

En matière d'enseignement technique, il est superflu de signaler la valeur documentaire et la qualité incontestable de l'apprentissage de certaines techniques professionnelles par le film.

Par exemple, on sait toute la valeur que présente l'étude du film « au ralenti » dans l'étude de certains gestes, qu'il s'agisse de gestes sportifs ou de gestes professionnels. Non seulement ces films ont permis de disséquer les éléments du mouvement et d'en préciser la physiologie, mais d'en améliorer la technique. Et ce n'est pas seulement le biologiste qui a profité de cette étude, c'est aussi l'artiste qui a pu fixer l'attitude de son sujet en mouvement, et qui peut ainsi nous donner l'image ou la statue d'un animal en course dans son attitude exacte, au lieu de ces chevaux des fresques du moyen âge, qu'on représentait, en course, les quatre membres en extension, position dans laquelle il serait impossible à un cheval de courir. Et n'est-il pas curieux de voir l'observation cinématographique au ralenti nous rendre l'attitude du discobole ou du cheval dans la même attitude, que grâce à leur procédé de dissociation du champ visuel par une habile agitation des doigts écartés devant leurs yeux — procédé qui, somme toute, était une sorte de cinéma naturel — avaient fixée avec une rare perfection les Egyptiens, il y a vingt siècles.

Reste enfin la dernière création des cinéastes : le cinéma parlant et le cinéma sonore. On en voit de suite quelques applications pédagogiques de grande valeur. Par exemple pour l'enseignement de la phonétique, base de l'art oratoire et gues étrangères. Peut-on imaginer meilleure méthode pour l'élève que de voir la position des lèvres, disséquée au ralenti, et d'entendre en même temps les sons qui en sortent, en partide la déclamation, base aussi de l'étude des langues, en particulier dans l'isolement des sons et l'articulation de certaines consonnes muettes et aspirées qui présentent tant de difficultés dans l'étude de certaines langues.

De même pour l'art dramatique dans ses trois branches : *articulation*, *diction*, *action*, ainsi que pour la mimique, le chant, la déclamation et la danse, il est evident que le cinéma sonore a sur le théâtre — à côté de multiples infériorités — un avantage inestimable : au théâtre, le jeu de l'acteur meurt avec lui, tandis que dans le cinéma il lui survit indéfiniment et peut après sa mort continuer son œuvre. Et je crois n'offenser personne en disant que, parmi nos vedettes contemporaines, il en est certaines auxquelles il ne serait pas inutile de pouvoir entendre un film sonore qui aurait été tourné par un Coquelin ou par une Sarah-Bernhardt. Ils apprendraient ainsi qu'il ne suffit pas, pour être un grand artiste, d'avoir un smoking impeccable et une publicité bien faite.

*
* *

Le cinéma, disions-nous, peut être la meilleure ou la pire des choses, le tout est dans le mode d'emploi. En pédagogie comme ailleurs, la façon de donner vaut mieux que ce qu'on donne. Sachons donc, malgré les difficultés, incontestables, d'ordre financier, qui se dressent contre cette réalisation, séparer nettement le film public du cinéma éducatif, instituer une censure pour le premier, qui, comme en Belgique, pourrait être interdit avant dix-huit ans, pour les films soumis à cette censure. Réservons à l'enfant le second, et disons, avec *Valensi* (1), aux professionnels du cinéma : « Vous désirez, à juste titre, que le peuple se presse à vos spectacles, et qu'il enrichisse ainsi votre caisse. Montrez-vous dignes, au moins, du gain que vous sollicitez, en enrichissant, vous, sa morale et sa pensée. » Et, pour ce qui est du film destiné aux enfants, rappelez-vous ce qu'écrivait *Charles Dickens* : « Aucun adulte n'est capable d'assimiler autant de connaissances nouvelles que l'enfant durant les six premières années de sa vie. » Or, c'est avant tout par la vue et par les impressions visuelles qui laissent dans les cellules les plus secrètes de son cerveau des empreintes ineffaçables, que l'enfant s'instruit. Faites que ces empreintes soient faites de beau, de bien, de vrai. Bannissez de vos films la glorification du crime, en lui apportant *la lumière et le son*, contentez-vous, pour le reste, de suivre l'exemple de ces grands amoureux de l'enfance qu'étaient un Perrault ou un Jules Verne et qui savaient ce qu'il faut et ce qu'il suffit de donner en pâture à l'imagination de l'enfant : de la *beauté*, de l'*idéal*, et du *rêve*.

---

(1) VALENSI. *Loc. cit.*

Le cinéma et l'éducation des anormaux

par M. Prudhommeau,
instituteur public d'enfants arriérés à Paris.

Rapport présenté au VIe Congrès des Educateurs d'enfants arriérés
(Lyon, avril 1931)

La grandeur de la projection n'est pas, comme on pourrait le croire, indifférente à l'intérêt provoqué. Il m'a semblé, à la suite des expériences que j'ai faites, qu'elle devait varier suivant le résultat que l'on cherchait à obtenir.

Dans une leçon d'observation, se rapportant à l'exercice d'une profession ou à la vie d'animaux, il m'a semblé, d'après les résultats obtenus, qu'une projection de petite dimension, permettant à l'enfant de voir d'un coup d'œil l'ensemble du tableau, était préférable. J'ai débuté avec 1 m. 50 d'écran et suis descendu jusqu'à 0 m. 70, qui m'a semblé être la dimension minimum au-dessous de laquelle les détails étaient trop peu visibles.

Pour une leçon de géographie et pour d'autres leçons de même nature, j'ai obtenu de curieux et encourageants résultats en faisant la projection de toute la largeur du mur du fond de la salle. Ce procédé donne une apparence de réalité vraiment extraordinaire, à condition de ne pas avoir en tout premier plan des personnages qui se trouveraient plus grands que nature. En projetant le film « Une tempête à Penmarch », il n'est pas rare de voir les enfants réagir à l'approche de l'énorme vague et faire un geste pour se préserver. Dans les voyages en chemin de fer ou en auto on semble vraiment avoir sous les yeux le paysage : le mur du fond semble une large baie ouverte sur la nature.

Dans tout film ayant des personnages au premier plan, il est préférable de ne pas dépasser une dimension donnant l'homme plus grand que nature.

Un écran de 2 m. 50 de côté me semble alors être un maximum compatible avec la vraisemblance des choses. Le travail du mineur, projeté dans ces conditions et en salle obscure, donne une impression curieuse de réalité.

L'éclairage de la salle n'est pas non plus indifférent. Certains anormaux ont une crainte nerveuse de l'obscurité. Les placer dès la première séance, dans une salle noire, provoque parfois des réactions fâcheuses.

Il y a quelques années, j'avais spécialement aménagé une classe disponible et avais obtenu une installation qui me donnait toute satisfaction. La salle pouvait être utilisée par n'importe quelle classe de l'école, mais se trouvant contiguë à la mienne, j'y avais accès facilement. Le bureau servait à poser les appareils, les tables étaient tournées vers le mur du fond où se trouvait l'écran. A droite, un tableau pouvait être éclairé même pendant la projection ; à gauche, une petite carte éclairée de même. L'éclairage de la salle était fourni par trois lampes avec larges abat-jour coniques éclairant les tables des élèves, mais laissant le mur dans l'obscurité. Un rhéostat, de plus, permettait de diminuer l'éclairage si cela était utile. Les élèves pouvaient ainsi, en cours de projection et en salle fermée, prendre notes et croquis, et cela donnait, pour les normaux comme pour les anormaux, de fort bons résultats.

Actuellement je n'ai pu réaliser la même installation matérielle, mais je fais les projections d'observations dans ma classe, sur un petit écran et presque en plein jour, n'allant dans la salle noire que pour des leçons spéciales où je juge préférables des projections de grande dimension.

En tout cas, et quelle que soit la façon employée, la leçon est préparée à l'avance et l'enfant se doute de ce qu'il va voir. Sa curiosité est en éveil et son attention est plus soutenue. Des commentaires accompagnent le film lorsque c'est utile.

Faut-il arrêter en cours de projection avec des anormaux ? Parfois, oui. Le maître doit être bon juge et sentir si cela est utile ; en certains cas il sera nécessaire de faire remarquer un mouvement, un détail et l'arrêt s'imposera ; d'autres fois, une action brutalement interrompue compromettrait l'intérêt du film. Tout est question d'opportunité ; il ne faut pas être exclusif, mais savoir tout utiliser au mieux de l'enseignement. En tout cas, il serait en général absurde de faire défiler sous les yeux d'enfants anormaux, peu habiles à lire, une bande non présentée ni commentée. On obtiendrait ainsi des résultats souvent déplorables, parfois dangereux.

Mais le travail n'est pas terminé avec la fin de la projection ; il a commencé avant, il continuera après, car de nombreux exercices pourront se greffer sur ce qui a été vu.

Certains pédagogues conseillaient de faire faire ces exercices d'observation et de langage au cours de la projection.

Il m'a semblé qu'avec des anormaux il était préférable de procéder autrement : l'exercice d'observation sera réalisé au cours de la projection et complété, avec l'exercice de langage, après seulement, parfois le lendemain ou même le surlendemain.

En général, le premier travail que je fais faire est un dessin, soit en une seule image rappelant ce qui a frappé le plus, soit, lorsque c'est possible, en plusieurs images successives, montrant l'enchaînement des faits, ces images étant accompagnées, lorsque c'est possible, de légendes ou de textes explicatifs. Ce travail graphique, qui est exécuté volontiers par tout anormal, a l'avantage de lui permettre de rassembler ses idées ; il aide, par le travail musculaire demandé, au passage dans la conscience de la notion acquise et adjoindra, pour l'avenir, à la mémoire visuelle la mémoire intellectuelle et manuelle. J'ai pu

constater, en procédant ainsi, la persistance de détails observés deux ans après la présentation d'un film, chez des enfants assez arriérés.

Mais il est également un autre travail qui va suivre : c'est la narration, qui doit s'appuyer sur les observations faites au cours de la projection et, au besoin, sur le dessin qui en est résulté. On voit alors quel profit l'enfant a retiré de la leçon et il est possible de rectifier et de compléter. Mais, il ne faut pas oublier qu'avec des anormaux, il est plus difficile de rectifier que de compléter, d'où importance de la préparation préalable et des explications à donner, si l'on juge qu'elles sont utiles en cours de projection. Mieux vaut prévenir que guérir.

Viennent ensuite d'autres exercices d'imitation, particulièrement utilisables pour les films montrant des hommes au travail ou des animaux en liberté ; ces exercices plaisent beaucoup aux grands déficients et ajoutent à toutes les formes de mémoire déjà mises en jeu une mémoire musculaire qui est parfois prédominante chez eux ; ils arriveront aussi parfois, par une série de mouvements, à retrouver l'enchaînement de leurs idées et à recomposer une scène vue.

C'est ainsi qu'on pourra jouer au vendangeur en mimant les scènes de vendanges observées dans le film, de même au mineur, au paveur et à tous autres métiers.

On pourra imiter la marmotte : je suis une marmotte, c'est l'hiver, je dors. Voici le printemps, je m'éveille et sors de mon terrier, je m'étire, je vais me promener. Voici une belle source limpide, je bois. Voici un potager, je vais déjeuner. Oh ! la belle grappe de raisin, ce sera mon dessert ; comme je me régale. Maintenant je vais aller jouer ; ceci en concordance avec le film : De même certains films prêtent à des scènes morales, par exemple la souris qui, pour s'être appropriée le bien d'autrui, a provoqué la pose d'un piège dans lequel sa gourmandise l'a fait tomber, ce qui prive ses pauvres enfants de soutien.

Parfois même l'imitation sera spontanée. Projetez le film sur les sports d'hiver, à Chamonix, et vous verrez le résultat, y compris l'imitation des chutes. Mais il est certains exercices particuliers qui peuvent dériver de la séance de cinéma et présenter, avec des niveaux intellectuels insuffisants, un grand intérêt.

Il s'agit de combiner, par exemple, les notions vues dans deux films en rapport, de manière à faire une ensemble vraisemblable et cohérent.

On présente, par exemple, un grand paquebot, ensuite un port de mer, et on demande à l'enfant de représenter le paquebot arrivant dans le port, ou bien un film sur l'autruche, par exemple le parc de la ferme d'autruches, à Nice, un film sur les régions où vit l'autruche et on lui demande de représenter les autruches en liberté dans leur pays natal.

D'autres films anciens peuvent se prêter à un travail se rapportant au précédent. Il y a encore de nombreux films, de Paris par exemple, pour citer un cas que je connais bien, où l'on voit circuler dans les rues des dames avec les costumes d'il y a vingt ans et des véhicules aujourd'hui disparus : fiacre et omnibus. Il est alors intéressant de demander aux enfants de dessiner à côté de ce qu'ils ont observé le spectacle tel qu'ils se le représentent à l'heure actuelle d'après leur expérience journalière.

« La Maternelle » à l'écran

(Publié par l'*Ecole Libératrice* du 16 décembre 1933)

Le film est tiré du roman de Léon Frapié, paru voilà une trentaine d'années et auquel fut attribué *le prix Goncourt en* 1904. C'était la seconde fois que l'Académie Goncourt décernait son prix, qui n'entraînait pas alors les orgies publicitaires et toutes les tempêtes qu'il provoque aujourd'hui dans la mare aux canards de lettres.

La Maternelle n'en obtint pas moins beaucoup de succès, en particulier auprès du personnel enseignant, et un succès mérité. C'était un bon ouvrage réaliste, où l'invention romanesque était assez faible, mais comptait peu.

Frapié avait imaginé une jeune fille « du monde » munie d'une licence de l'enseignement secondaire, ce qui était rare à l'époque ; des revers de fortune amenaient son héroïne à occuper un emploi de femme de service auxiliaire dans une école maternelle de l'un des faubourgs les plus ouvriers de Paris. Ce n'était pas très vraisemblable, et la suite de l'intrigue ne l'était pas davantage.

Mais l'intrigue n'avait pas d'importance. Elle n'était qu'un prétexte à des scènes et à des tableaux enfantins et populaires qui, eux, étaient vraisemblables et vrais. L'auteur, marié à une institutrice d'école maternelle, parlait de ce qu'il connaissait, et son livre était riche en observations justes et courageuses, mouillées d'une émotion qui n'était pas non plus frelatée.

C'était un probe constat de l'existence au faubourg et, déjà, un vivant « documentaire ». Les adaptations cinématographiques de romans, même de bons romans, sont trop souvent des vulgarisations bâclées et appauvries. Qu'a ajouté à *la Maternelle* de Frapié sa transcription en images animées ?

Le scénario du film répond à l'anecdote du livre. Rose, l'héroïne, est la femme de service auxiliaire du roman. Elle aussi a perdu sa fortune, et, avec la fortune, le fiancé. Son diplôme de licenciée s'est seulement réduit en Brevet Supérieur, et, après tout, il n'est pas inadmissible que

des brevets supérieurs et même des licences s'effacent aujourd'hui devant le torchon et le balai d'une femme de ménage. On a vu pire. Mais cette jolie et charmante fille accepte son destin avec une sérénité un peu bien irréelle. Il est vrai qu'elle est bonne et vaillante; elle se dévoue aux enfants qu'elle soigne, surtout à une petite fille, nature secrète et d'une sensibilité douloureuse, malheureuse entre les plus malheureux, et qu'elle recueille dans sa pauvre chambre. Mais il y a aussi le jeune médecin, délégué de la Caisse des Ecoles et de je ne sais quoi, et qui admire Rose, et qui tombe amoureux d'elle, et qui l'épousera, et qui emmènera avec Rose la fille adoptive de Rose, cette enfant qui est la fille d'une prostituée.

Cet attendrissant conte bleu, si l'on s'y tenait, il faut bien dire qu'il est d'une sentimentalité parfaitement conventionnelle et assez niaise. Et, devant ce film que j'admire, qui m'enthousiasme, je me pose la question que je me suis souvent posée devant les films de Charlie Chaplin : est-il donc indispensable, est-ce une tare congénitale irrémédiable, est-ce le péché originel du cinéma que, pour laisser tout leur jeu à la vérité humaine et à la poésie, il leur faille absolument jouer sur des trames puérilement rudimentaires et inconsistantes ?

Il semble pourtant que, si la fable qui va supporter tant de fantaisie profonde, une authenticité si incorruptible et si rude, était elle aussi une belle histoire simple, vraie et forte, le film ne pourrait qu'y gagner d'autant et serait alors un chef-d'œuvre complet. Mais c'est ainsi. Dans les plus beaux Charlot, si lourds d'humanité tragique, d'une vérité si accusatrice, les scénarios sont pareillement sommaires et indigents. Question...

Ici même, j'ajoute que, malgré l'adresse et le tact des auteurs, ils ont, par facilité, laissé passer dans le détail quelques indications regrettables et un peu choquantes : par exemple l'opposition, commode et factice, entre le personnel de service, prolétariat manuel de la maternelle, et les institutrices, représentées comme des « dames », un peu perruches et rengorgées, et assez sottes. C'est d'un gros comique dont les effets portent aisément, ce n'est pas digne de l'ensemble.

Mais voici le miracle. Toutes les réserves que je viens de faire sur le scénario s'écroulent, parce que rien de cela ne compte en fait. Ce qui compte n'est pas l'anecdote, qui n'est qu'un support du thème réel, et le thème, c'est la vie populaire, c'est la vie des enfants du peuple, et ici tout est vrai.

Ce que l'image animée ajoute au roman, c'est l'évidence. L'évidence de la vie même, l'évidence émouvante et tendre — et terrible. Rien de ce qui est fabriqué et fragile n'a d'importance parce que toute fausseté de sensiblerie est dépassée, « oubliée », parce que tout ce qui a de l'importance est fort, authentique et dur. « C'est la vie », et, sous la grâce et l'humour, c'est affreux.

Selon le titre du bon ouvrage de Georges Aldman, « ça, c'est du cinéma ». C'est du cinéma, parce que ce sont de belles images, des images non truquées, et les images vraies d'une réalité toute proche de nous et ignorée. Rare exemple — particulièrement rare dans les films français — de ce que peut donner le cinéma, art monstrueux en un sens, car, à l'encontre de tous les autres arts qui ont créé péniblement leur forme d'expression parce qu'ils avaient quelque chose à exprimer, le cinéma est venu au monde avec une sorte de perfection technique, sans avoir rien à dire qui lui soit propre.

Il n'est de films valables que ceux que ne pourraient remplacer ni le théâtre, ni le roman, ni la danse, ni la photographie, ni la musique, ni le mimodrame, ni aucun autre art. *La Maternelle* en est un.

Les acteurs, ce sont d'abord les enfants, — qui ne sont à aucun moment des acteurs. Ils ne « jouent » pas. Ils sont. Ils agissent. Ils s'agitent, souffrent, s'amusent, mais pour leur compte et non pour la galerie. Ils ne posent jamais. Ils sont des enfants, dont on a miraculeusement fixé les attitudes et les réactions naturelles et parfois le secret.

Autre question qui se pose à ce propos, que je pose aux instituteurs en particulier : *la Maternelle* n'est pas le premier film où l'on voit des enfants qui sont des enfants, et pas du tout des cabots. Or, on sait quels pitoyables petits singes sont d'ordinaire les enfants qu'on fait grimper sur les planches, que ce soit sur des scènes de patronages ou dans des théâtres classés. Pourquoi, à l'écran, sont-ils si naturels, si simples, si simplement vrais ?

J'entends bien que l'appareil de prises de vues peut les surprendre à leur insu, ou qu'il peut répéter patiemment les essais avant d'obtenir l'image juste. Tout de même, n'y a-t-il pas d'autres causes ?

Les enfants ne sont pas seuls. Et, par un heureux choix, les « grandes personnes » qui leur tiennent compagnie ne sont pas indignes d'eux. Les faiblesses du scénario rendent certains personnages malaisés à soutenir. Mais l'actrice qui joue le rôle de Rose, par exemple, montre une intelligence et une justesse de sensibilité qui l'égalent à ses petits partenaires. Et la femme de service « titulaire » est admirablement peuple, sans vulgarité ni bassesse : cela ne se rencontre pas souvent sur les planches ni à l'écran.

Mais le grand rôle est celui de Marie, la toute petite fille recueillie par Rose. Et l'enfant qui le tient est égale à son rôle.

Elle est la fille d'une prostituée, de la plus pitoyable sorte de prostituées, de celles qui s'attachent à l'homme par amour. Et elle-même déjà n'est qu'amour, avec tous les enivrements et toutes les souffrances de l'amour, la puissance de se donner sans réserve, le besoin de prendre et de garder jalousement, la révolte, le désespoir et la faiblesse. Déjà elle est innocemment marquée par l'exemple de sa mère, par la contagion de la rue. Tout est déjà possible pour la déchéance, mais tout est encore possible pour le salut.

Je plains le spectateur qui ne serait pas poursuivi et hanté par ce personnage si fragile et si simple, par des rappels d'un art, cinématographique et humain, d'une délicatesse et d'une puissance extraordinaires : avec un effroi et une rancune déchirants, résignés et ineffaçables, Marie a vu partir sa mère enlevée par un inquiétant rôdeur ; elle voit, elle devine ce qui se dessine entre Rose, sa seconde maman, et le médecin, et c'est la même chose ; elle s'enfuit ; errant désemparée au bord de la Seine, elle aperçoit sur

un chaland un jeune marinier amoureux qui embrasse son amie : la même chose, encore et toujours ! Et cette enfant qui n'est qu'amour s'enrage furieusement contre cet amour obsédant et détesté, crache sur l'image, reflétée dans l'eau, du couple enlacé, jette sur elle des cailloux pour la chasser, un pavé qu'elle peine à porter, se jette enfin elle-même pour la détruire en se détruisant, n'ayant plus à donner, pour tuer l'ennemi, que son existence ivre d'abandon et de désespoir. Et quand elle est sauvée, elle ne pardonnera à la vie, elle n'acceptera de vivre que devant un acte de bonté, d'enfantine bonté à sa taille, à sa petite taille héroïque.

Tout cela sans mélodrame, d'une pureté, d'une justesse, d'une ingénuité souveraines. Quels prolongements de rêve, quelle leçon pour le poète, pour le romancier, pour le dramaturge, pour n'importe quel homme qui suit sur le petit visage ombrageux les ombres et les lumières, les plissements et les rassérénements de la douleur, de la jalousie, de la tendresse et de la joie !

Par sa riche et profonde personnalité, l'histoire de Marie est un drame individuel égal aux plus grands et, par sa généralité, c'est le grand drame humain de tous les êtres. Et l'histoire de Marie est l'histoire de tous les enfants, de tous les hommes et de toutes les femmes qui l'entourent.

Quand la mère de Marie abandonne son enfant pour suivre l'amant, elle aime son enfant et ne cesse d'être une pauvre femme marquée par sa faiblesse et par la malédiction sociale. Le petit gars sournois, fils de voleur et déjà voleur et qu'un trait de bonté arrache un instant à sa damnation, la brute qui fabrique des gosses à sa femme parce qu'il n'est pas d'autre joie pour les malheureux sur la terre et qui cogne sur ceux qui l'encombrent déjà parce que la vie est sans pitié pour les malheureux, le misérable avorton qui ne sait pas sourire et qui mourra après son premier sourire, la fillette de dix ans, écrasée déjà sous la maternité, parce qu'il faut qu'elle soigne, porte, torche les petits frères, et qui se révolte et qui berce tendrement le dernier-né, — cent images se lèvent qui forment le grand tableau véridique et nu du destin ouvrier, du malheur ouvrier.

On demande souvent, non sans ironie, ce que peut bien être l'art prolétarien. Jamais les définitions et les dissertations ne l'enseigneront, mais vous le comprendrez devant la dure vérité de ces images simples, sans fard, sans fadeur et sans caricature, devant cette dure vérité assainie et rendue plus vraie encore par un vrai courage.

Sous les fleurettes de l'anecdote s'étale ici tout ce que Joseph Prudhomme, avec tous les beaux messieurs et tous les bons journaux, appelle et le vice et le crime : c'est l'atroce image de la condition prolétarienne, rendue plus atroce quand c'est l'enfant qu'elle touche et fane déjà. Quand il arrive au cinéma, grand abrutisseur des cœurs et des esprits, grand vulgarisateur des plus niais mensonges individuels et sociaux, de projeter cette lumière crue sur une réalité que dissimulent toutes les pieuses convictions, ne manquons pas d'en profiter.

Ne manquons pas non plus d'en faire profiter Joseph Prudhomme lui-même. Les grands livres sont ceux qui, lorsque vous les fermez, ne vous laissent pas tout à fait semblables, au moins pour un moment, à ce que vous étiez lorsque vous les avez ouverts. J'ai observé Joseph Prudhomme comme il sortait de regarder les images de *la Maternelle* : il y avait quelque chose de troublé sur son visage, quelque chose qui n'allait pas très bien entre lui-même et sa conscience.

Marcel MARTINET.

Chronique de l'Amérique latine

L'Amérique latine connaît les coups d'Etat, les *pronunciamentos*, les mutations brusques. Il semblerait que la pédagogie dût échapper à ces vicissitudes. N'a-t-elle pas affaire à l'enfance dont l'hygiène physique et morale est la même partout ? Ne dépend-elle pas de la science et de ses progrès ? On conçoit donc que l'éducation publique progresse, non pas qu'elle fasse machine arrière.

Or voici que la République Argentine, foyer de l'immobilisme pédagogique il y a trois ans à peine, s'inscrit en tête des pays novateurs, tandis que le Paraguay, magnifiquement orienté, en est revenu à tous les errements de l'école livresque et que le Chili, modèle d'organisation bien comprise, s'immobilise au *statu quo... ante*. Il est vrai que le Paraguay a pour prétexte la guerre avec la Bolivie qui, depuis deux ans, lui enlève les meilleurs de ses enfants, instituteurs compris. Mais le Chili ? — Manque d'argent, argue-t-on. — N'a-t-on donc pas compris que l'Education nouvelle est plus économique que l'Ecole ancien style ? Formés par la méthode Montessori au travail personnel concentré — travail individuel ou par petits groupes librement formés, — les enfants sont entraînés dès lors à abattre une besogne décuplée. Un maître suffit pour soixante élèves, tandis qu'avec la classe où tout le monde doit avancer du même pas, selon un programme d'ensemble préconçu, la somme des déformations mentales qu'entraîne ce régime crée des résistances, des grincements dans la machine scolaire et l'effort du maître est exorbitant eu égard au rendement qu'il obtient. Triste « économie », en vérité !

***

Commençons donc par parler de la *République Argentine*.

La plus haute autorité pédagogique de ce pays immense, qui va des glaces de la Patagonie méridionale aux forêts équatoriales du Chaco, est constituée par le Conseil national d'Education qui siège à Buenos-Ayres.

Or, le président de ce corps se trouve être M. Juan B. Feran, ex-recteur de l'Université de Tucuman, auteur d'un ouvrage remarquable : « Espiritualizar nuestra escuela ». Vues théoriques d'un philosophe ; vues pratiques d'un organisateur d'Ecole publique. Principes régissant de très haut l'individu et la société à l'Ecole ; discours, articles, rapports, circulaires transportant ces principes dans la pratique.

Un autre membre de ce corps suprême est notre président argentin, M. José Rezzano, professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de La Plata. Lui-même et son épouse, Mme Guillén de Rezzano, ont fait de nombreuses conférences dans plusieurs villes de la République.

D'autre part, l'Université de Buenos-Ayres a organisé à l'Aula de la Faculté de Philosophie et des Lettres, une série de trente leçons sur l'Ecole active. Ce cours, destiné au corps enseignant, a rencontré un vif succès ; il a été suivi par un très grand nombre d'instituteurs venus de différentes parties de l'Argentine. (*Bulletin du Bureau International d'Education*, N° 28, 3e trimestre 1933, p. 127).

Déjà du 16 janvier au 17 février la section argentine de notre Ligue avait organisé un cours de vacances sur les méthodes de l'Ecole active, cours qui fut suivi par plus de 600 instituteurs et institutrices. (*Ibid.*, N° 27, p. 73).

D'autre part la Province de Santa-Fé s'est montrée, dès la fin de 1932, particulièrement active. M. Hugo Calzetti, Inspecteur général des Ecoles, nous a fait tenir, non seulement son opuscule « Biologia y Educacion » où il trace un parallèle entre la marche des idées biologiques durant cette dernière décade et celle de la pensée pédagogique contemporaine, — mais aussi trois numéros très riches du *Boletin de Educación* de cette Province. N° 88 (oct.-déc. 1932) : Article sur le Congrès de Nice, p. 69 et cours d'Ecole active de Buenos-Ayres, avec indication des principes de notre Ligue. — N° 89 (mars 1933) : Celia O. A. de Montoya, directrice de l'Ecole expérimentale de Parana, pp. 61 à 93. (Nous en avons déjà parlé ici même). « La réforme scolaire dans la Province de Santa Fé » (pp. 3 à 25), extrêmement intéressant. — N° 90 (mai 1933) : « Les sciences naturelles dans l'Education nouvelle » (p. 47). — « Une école expérimentale à Madrid. Projet ». (p. 107). — Article sur un livre de Juan Mantovani sur la Culture (p. 115); etc. (Sur ce même ouvrage, voir *Revista de Pedagogia* de Madrid, janvier 1934, p. 42.)

Comment s'expliquer ce magnifique éveil ? Il faut admettre qu'en 1930, lors de mes conférences à Buenos-Ayres, La Plata, Mendoza, Rosario, Santa Fé, Parana, les novateurs qui osaient manifester leur enthousiasme étaient des esprits courageux qui bravaient les autorités Irigoyennes, puis Uriburiennes au pouvoir. Mais la masse prudente et, en apparence, amorphe, des instituteurs était touchée. La graine y germait. Le feu couvait sous la cendre. La flambée monte aujourd'hui. Flamme de blé nouveau. Flamme de blé qui mûrit. La moisson sera belle et grande.

*
* *

Un autre pays en fermentation pédagogique, c'est la *Bolivie*. Nous avons annoncé ces mois derniers bien des ouvrages dûs à des Boliviens. Quelques-uns sont excellents. A Sucre, sous l'impulsion de M. Vicente Donoso Torres, l'Ecole normale devenue section universitaire, se lance en plein dans la réforme. A Cochabamba, c'est l'école expérimentale qui attire l'attention. Et voici qu'à La Paz, la capitale, se constitue une section de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. M. Sixto Vaca Guzman, membre du Conseil national d'Education, en est l'initiateur. Il nous annonce en même temps le lancement d'une revue de cette section. Mais cet homme « officiel » n'est pas un politicien, ni un fonctionnaire selon le type ancien. « Vos œuvres, écrit-il, (celles des pionniers de l'Education nouvelle) ont ouvert les yeux; myopes, les hommes d'Etat ne s'étaient pas préoccupés de l'enfant ; leur vue bornée a engendré un type d'éducation anti-scientifique et anti-humain, bourré de privilèges et d'idéologies conduisant à l'esclavage ». Et plus loin : « Voici mon petit livre. Il est dédié aux maîtres de ma patrie, livre simple et sincère, né en un moment réellement difficile de dépression d'esprit où les maîtres abandonnaient les valeurs réelles, en proie au matérialisme de la vie ». Opuscule de haute inspiration, où le côté spirituel de notre Ligue est compris et proclamé.

En *Uruguay*, il y a eu changement de gouvernement. Un de nos amis est tombé : le Dr Santin Rossi, jusqu'à 1932 Directeur de l'Enseignement Primaire et Normal. Un autre de nos amis est devenu Ministre de l'Instruction publique, M. Ghigliani, co-fondateur de l'Ecole expérimentale de Malvin, ami et protecteur personnel de Mlle Olympia Fer-

nandez, la merveilleuse et si maternelle éducatrice qui la dirige.

De parti à parti, l'émulation reste grande et l'Ecole n'en pâtit pas, bien au contraire. On ne manque pas une occasion de rappeler et de proclamer la valeur de l'Education nouvelle. M. Sabas Olaizola, le directeur de l'Ecole expérimentale de Las Piedras nous l'atteste dans une lettre éloquente. « Deux hommages ont été rendus au Dr Decroly, nous écrit-il, l'un, présidé par le Dr Santin Rossi à l'Ecole normale, un mois après la mort du Maître et en présence de son portrait ; l'autre, lors du premier anniversaire de sa mort : le président du Conseil de l'Enseignement, M. M. C. Willmann, architecte, y a pris la parole, ainsi que les admirateurs et disciples du Maître. La municipalité de Montevideo y a annoncé son intention de dénommer une artère : « Rue Decroly » (on sait qu'il y a un « boulevard Ovide-Decroly » dans la ville natale de notre Ami, à Renaix, en Belgique). Et les enfants des deux Ecoles expérimentales, celle de Malvin et celle de Las Piedras y ont représenté des scènes commémoratives.

« En outre, à plusieurs occasions, nous avons tenté avec succès de réunir les membres du « groupe urugayen d'Education nouvelle », ils travaillent silencieusement, mais ils travaillent. »

L'Etat a interdit le travail salarié des enfants et le Parlement a recommandé que les écoles rurales soient organisées comme centres de culture des districts qu'elles desservent : les maîtres y recevront un salaire plus élevé que ceux des villes et y jouiront de loisirs plus prolongés. (*The new Era*, déc. 1933, p. 253).

*
* *

Au *Paraguay*, malgré la guerre, on continue à travailler, mais au ralenti. Nous ressentons un vif regret du fait que M. Ramon I. Cardozo, le remarquable directeur de l'Enseignement primaire, président du Conseil national d'Education et fondateur de la revue « L'Education nouvelle », ait dû résigner ses fonctions ! Changement de gouvernement ! Le nouveau Ministre de l'Instruction publique est M. Justo P. Prieto, ancien doyen de l'Université, bien connu en France où il fut représentant de son pays. Il est auteur d'une Histoire du Paraguay qui montre les malheurs incessants, depuis cent ans, de ce pays paradisiaque... A juste titre, M. Prieto a visé à transformer avant tout les Ecoles normales. Mais les règlements qu'il a tracés à ce sujet me paraissent imbus encore, à un degré excessif, des vieux principes et des vieilles idées. C'est le corps enseignant des Ecoles normales qu'il faudrait moderniser. Mais là, il y a des situations acquises : *noli me tangere... !* Il suffirait pourtant de si peu de chose pour amorcer la réforme : d'un maître de travaux manuels au courant des meilleurs jeux éducatifs du monde entier. La « théorie » des Professeurs perdrait dès lors peu à peu son influence toxique. (Ajoutons que les Ecoles normales autres que celle d'Asunciôn, la capitale, ne sont même pas atteintes par la « réforme » actuelle !).

Les nouvelles du « Collège international » que dirige un Américain, M. Ellwood Elliot, sont bonnes. Transformé en hôpital durant l'été 1932-1933, il a été rendu à ses fonctions en avril, au début de l'hiver, ceci selon le vœu même du président de la République. (*The new Era*, déc. 1933, p. 253).

*
* *

Au *Chili* aussi, la transformation scolaire progresse au ralenti, sous prétexte d'économies. Raisonnement non valable, je l'ai déjà souligné. Et — j'y reviens encore — une garantie doit demeurer : la formation incessante de maîtres « nouveaux » — au sens Montessorien et Decrolyen du terme — dans les Ecoles normales. C'est la pierre de touche de la valeur morale, sociale et pédagogique d'un régime, le signe de sa clairvoyance.

Pour le moment le seul signe de *vie* — au meilleur sens du terme — est l'activité du club du Rotary à Santiago du Chili. Ce n'est pas pour rien que notre ami, l'actif fondateur de la section chilienne de notre Ligue, M. Armando Hamel, en a été le président en 1932-1933. Un groupe a été créé au Rotary : les « Amis de l'Ecole ». Il organise une « Semaine de l'Enfance » (voir cette revue, N° 37, avril 1928, p. 75) pour laquelle il sollicite et obtient l'appui des plus hautes autorités gouvernementales, de beaucoup d'Organisations et de Sociétés. Belle occasion de faire connaître la science pédagogique moderne !

Il existe également, au Chili, une « Société de l'Instruction primaire » composée de parents et, sauf erreur, aussi de maîtres. Elle apporte un appui à l'école et les sections de quartiers nomment des représentants qui ont leur entrée libre dans les classes et conservent le contact avec les maîtres, recevant leurs suggestions pour toute aide que peuvent apporter les parents, ou leur suggérant telles ou telles améliorations. Voilà une collaboration qui pourrait, avec fruit, être imitée ailleurs.

*
* *

Remontons vers le nord : du *Pérou*, nous ne savons rien. Notre ami, M. Rivera Caceres, le courageux novateur d'Arequipa, qui avait été cassé de ses fonctions, ne donne plus signe de vie ; son 2e volume dont nous avions

gouné les chapitres si vivants parus dans la presse locale, en 1932, n'a pas paru, à notre connaissance.

En *Equateur*, l'esprit demeure alerte. Une revue nouvelle paraît sous les auspices du Ministère de l'Instruction publique : *Educaciôn*. Une autre : *Quadernos pedagôgicos* (Cahiers pédagogiques), politiquement à gauche, comporte une bonne initiation aux idées et pratiques nouvelles : écoles rurales, méthodologie nouvelle, etc.

La *Colombie*, dont les écoles sont sous la haute direction de notre fidèle représentant, M. Agustin Nieto Caballero, est, comme on le conçoit facilement, en voie d'ascension continue. C'est M. Nieto Caballero lui-même qui a tenu à écrire la préface de l'opuscule de M. Luis E. Reyes, professeur à la Faculté nationale d'Education et au Gymnase moderne : « El trabajo manual en la Escuela primaria ». Cette collaboration dit l'esprit de la réforme qui s'élabore. Sans doute, c'est encore ici « l'école du travail » ; mais à chaque étape convient son époque, quand l'étape précédente se trouve duement couverte.

Plus au nord, voici le *Venezuela* qui se réveille. En 1930, lors de mon passage à Caracas, il dormait encore profondément. Or, le 15 janvier 1932, une « Société Vénézuélienne des Maîtres de l'Instruction primaire » a vu le jour. Son secrétaire, M. Luis B. Prieto, s'est mis en rapport avec nous pour demander des informations sur les revues et ouvrages à étudier. Et nous recevons la *Revista pedagógica*, créée au début de 1933. Les titres, à eux seuls, sont évocateurs : « L'Ecole de l'Avenir » — « La pédagogie de Rabindranath Tagore » — « L'institutrice mère » — « L'enfant dans la famille et à l'école ».

Traversons *Costa Rica* où M. Salvador Umana, directeur de lycée à San José, a accompli un effort méritoire.

Et arrêtons-nous au *Guatemala*. L'école modèle de M. Hermogenes Gonzalez a reçu 114 élèves nouveaux. On vient la voir de partout . On demande à son directeur des conférences explicatives. Là aussi, le blé germe et la moisson sera grande. A moins que les demi-mesures du monde « officiel », toujours trop prudent, ne sabotent la récolte. Qu'est-ce qu'un régime scolaire où la moitié du travail est obligatoire et l'autre moitié libre ? L'effort intelligent ne donne son plein rendement que s'il suit son rythme : il suffit alors de le canaliser sur les voies du progrès continu. Mais la coercition par ci engendre le moindre effort par là. J'ai vu cela. Rien de bon n'en sort.

Une autre fois, je parlerai des géants : le *Brésil* et le *Mexique*, si, de ces pays, on veut bien reprendre le contact avec nous et nous tenir au courant des progrès de l'Ecole active.

La devise de Paris : *Fluctuat nec mergitur* pourrait aussi bien s'appliquer à la transformation scolaire en Amérique latine. Elle a l'avenir devant elle.

Ad. F.

Communications

L'éducation collective dans les écoles primaires supérieures expérimentales de Tchécoslovaquie

Depuis quelques années, les écoles primaires supérieures expérimentales encouragent le développement de l'individualité des élèves (âgés de 11 à 15 ans) ; pour compenser cette individualisation, qui risquerait d'être excessive, le sens social des élèves est éveillé par tout un système d'éducation collective.

Les principaux moyens de cette éducation collective sont : le self-government, les clubs scolaires et les assemblées générales de toute l'école.

1° *Le self-government :* Les élèves élisent leurs représentants ou délégués au comité général, qui comprend encore les « pionniers » (des volontaires), les orateurs de l'école et les chefs des clubs. Les élections ont lieu deux fois par an ; dans sa première séance, le comité élit son bureau. L'élection du président est celle qui présente le plus d'intérêt ; les aptitudes des différents candidats sont comparées, puis un comité de trois membres est nommé dans lequel enfin sera choisi le président. Les enfants, à cette occasion, se révèlent toujours plus indépendants dans leurs jugements. Les élections des autres fonctionnaires ont lieu ensuite.

Le Bureau du comité représente l'école à l'extérieur, élabore l'ordre du jour des séances du comité, contrôle les délégués, les pionniers et les autres élèves dans l'exécution des décisions prises par le Comité. Les pionniers sont des membres adjoints volontaires faisant partie du Comité ; ils sont cinq par classe au maximum. C'est une institution très heureuse pour le *self-government*, car elle renforce naturellement les bons éléments dans les classes.

Le travail intérieur du Comité consiste à stimuler l'activité auto-éducative ; c'est pourquoi il établit en premier lieu des règles de conduite

susceptibles de modifications. Pour combattre certains défauts, les « campagnes éducatives » les attaquent un à un en concentrant l'attention sur ce point pendant quelques jours et par tous les moyens possibles.

En fait de sanction, le comité général des élèves ne dispose que de réprimandes, dont la plus grave est un blâme devant l'assemblée de toute l'école.

2° L'activité autonome des élèves consiste en grande partie dans le travail des différents *clubs scolaires*, organisés selon leurs intérêts et leurs désirs ; un membre du corps enseignant collabore au travail de chacun des clubs.

3° L'activité des clubs est très utile en vue des *assemblées* de l'école. Celles-ci ont lieu toutes les semaines et leur but est surtout éducatif. Leur programme est très varié, allant des allocutions de maîtres, d'élèves ou d'invités aux productions de toutes sortes, « concours » et « tournois », rendus captivants par la collaboration des clubs. Une assemblée par mois est entièrement consacrée aux questions administratives de l'autonomie scolaire. Au fur et à mesure qu'elles se développaient et se perfectionnaient, les assemblées sont devenues un véritable forum, en relation étroite avec la vie scolaire.

4° *Le journal scolaire*, publié tout d'abord par telle ou telle école, et qui stimulait considérablement l'activité des divers clubs, a été finalement remplacé par un journal imprimé unique, organe de toutes les écoles réformistes.

5° Notons enfin que chaque école possède son hymne, son drapeau et sa devise, symbole de la collectivité scolaire qui renforcent en chacun, avec une certaine solennité, l'esprit corporatif et fraternel.

Les bons résultats obtenus par cette forme de l'éducation collective ont été reconnus et les nouveaux programmes de l'enseignement en ont profité pour l'introduire à d'autres degrés de l'enseignement public.

Nouvelles Diverses

Congrès international de l'enseignement technique

(*Barcelone, 17-19 mai 1934*)

Le Bureau International de l'Enseignement technique nous prie d'insérer l'annonce suivante :

Le prochain Congrès international de l'Enseignement technique aura lieu à Barcelone les 17, 18 et 19 mai 1934.

ORDRE DU JOUR :

Communication du B. I. E. T. sur la terminologie (Question renvoyée à l'examen du B. I. E. T. par le Congrès de Bruxelles de 1932).

I. — *Rôle de l'Enseignement technique : a*) Au point de vue économique ; *b*) Au point de vue social.

II. — *Orientation professionnelle : a*) Comment utiliser pour l'O. P. la dernière année de scolarité ; *b*) Rôle du médecin en O. P. : fiche médicale, Utilisation des cardiaques ; *c*) Placement de l'apprenti au moment de l'entrée en apprentissage, suite naturelle de l'O. P.

III. — *Apprentissage : a*) Programme et méthodes de l'enseignement professionnel pratiqué à l'atelier ; *b*) Technologie ; Sa pédagogie ; Rapport avec le dessin ; Le travail à l'atelier ; Matériel et didactique.

IV. — *Apprentissage et chômage : a*) Répercussion du chômage sur l'apprentissage ; *b*) Apprentissage du jeune chômeur ; *c*) Rééducation de la main-d'œuvre déjà formée.

V. — *Cadres supérieurs : a*) Réglementation et débouchés de l'enseignement technique supérieur ; *b*) Protection du titre d'ingénieur.

VI. — *Divers :* Le Contrat d'apprentissage ; La presse technique et l'Enseignement technique.

Un programme d'excursions, visites, réceptions, etc., a été prévu à l'intention des congressistes et des membres de leurs familles.

Les adhésions sont reçues au secrétariat du Bureau International de l'Enseignement Technique, à Paris, 2, place de la Bourse, où il y a lieu de s'adresser pour tous renseignements.

Montant du droit d'adhésion : 15 *pesetas espagnoles*, soit 30 *francs français*. — Souscription aux comptes rendus des travaux : 25 *pesetas espagnoles*, soit 50 *francs français*.

Le cinéma et l'enfant

Vœu adressé par le Conseil National des Femmes Françaises à M. le Ministre de l'Intérieur et à M. le Ministre de l'Education Nationale et des Beaux-Arts.

La Section du Cinématographe du Conseil National des Femmes Françaises, émue par de nombreuses protestations qui lui sont parvenues au sujet de l'effet pernicieux sur la jeunesse de certains films projetés pour le grand public, a émis le vœu suivant, qui a été adopté par l'assemblée générale statutaire du Conseil National des Femmes Françaises du 1er juin 1933 :

« Qu'une modification soit apportée en France au système de censure actuellement en vigueur. La Section, soucieuse de ne pas priver la jeunesse d'une distraction utile et d'un moyen éducatif fourni par le cinéma, et en même temps désireuse de sauvegarder les intérêts et les possibilités artistiques des producteurs et des cinéastes,

souhaite voir instaurer en France une censure spécifiant les films pour les adultes et ceux pour la jeunesse, dite censure à deux degrés, qui fonctionne déjà dans la plupart des pays.

« La Section demande aux pouvoirs publics de prendre les décisions nécessaires pour arriver à la réalisation de cette importante question qui apparait actuellement comme d'un intérêt capital pour la formation intellectuelle et morale des jeunes générations qui représentent l'avenir du pays ».

Ce vœu est en conformité avec la recommandation relative à la censure votée à la Conférence du Conseil international des Femmes, qui s'est tenue à Rome, à l'Institut international du Cinéma éducatif de la Société des Nations, en octobre 1931.

A travers les Revues

REVUES DE LANGUE FRANÇAISE.

L'orientation professionnelle à l'école

La *Revue Suisse d'Education* (*Schweizer Erziehungs Rundschau*) d'octobre 1933 est particulièrement intéressante (Editeur : Art. Institut Orell Füssli, Zurich, fr. s. 6, par an). Elle donne le premier article d'une série sur les offices de consultation professionnelle et la préparation professionnelle. Question plus urgente que jamais, le chômage menaçant tous les travailleurs. Seuls les bons — ceux qui ont, pour leur activité, goût, aptitudes et préparation sérieuse — réussissent. Mais « tous ceux qui remplissent ces conditions réussissent », nous dit un spécialiste. C'est souligner le devoir de l'école de cultiver l'aptitude au travail intelligent et concentré — concentré et constructif. — Le devoir aussi des maîtres de tous les degrés de connaître le sujet : prévenir vaut mieux que guérir.

« Devoirs à domicile » ; — « Formation de la conscience », par le Dr Paul Haeberlin, professeur à l'Université de Bâle ; — « Le travail chez les enfants peu doués » ; — « L'enseignement privé aux Etats-Unis » par le Dr Pozzy ; — « Classes complémentaires », par le pionnier du travail manuel à l'école, le Dr Oertli ; — tels sont quelques-uns des sujets de ce numéro qui fait honneur à son rédacteur en chef, M. Willy Schohaus.

*
* *

REVUES DE LANGUES ÉTRANGÈRES.

L'école sereine

On se représente trop souvent l'Italie actuelle comme un pays unifié à l'extrême et soumis, les yeux fermés, au mot d'ordre qui vient de Rome. C'est une légende. Ce mot d'ordre est général. Dans le particulier, il règne une liberté assez grande pour que l'inspiration du pédagogue ait du jeu ; inspiration et aspiration ; on pourrait écrire aussi : sa libre respiration. L'Italien a le goût de la discipline ; il n'en souffre pas. Il ne s'attarde pas à ce côté-là du problème de la vie. Pour lui, l'essentiel est l'harmonie : grâce et bonne grâce. Il aime à unir science et poésie. Pour les petits, une leçon de choses commencera par être une admiration collective, une extase, un amour de la nature ; ensuite seulement naîtront dans les esprits et sur les lèvres les questions, les explications. *La Scuola italiana moderna* de Brescia en est un exemple. Dans le « supplément pédagogique » du n° 12 (décembre 1933), le rédacteur en chef, M. Vittorio Chizzolini compare *la nostra scuola serena e l' « educazione nuova »*. A-t-il raison d'opposer « les » méthodes de l'Occident à « la » méthode italienne ? Les procédés des sciences, à l'inspiration de la poésie ? Peut-être bien exagère-t-il un peu. Quand on tient la plume, on veut que le lecteur saisisse le contraste : on noircit les ombres. La photographie est fidèle, mais le report collographique aux encres grasses en a suraccentué le relief. Esprit, religion, nation, tels sont les mots d'ordre des pays à dictature, de ceux qui ont failli périr du libéraliste atomiste qui les morcelait en multiples tendances distinctes. Rythme éternel de la différenciation et de la concentration alternantes.

« Poésie et science dans la nature et dans l'école » (par Pierina Boranga) ; « La scuola nuova » (par Mme Giuseppina Pizzigoni, fondatrice en 1911 de la *scuola rinnovata* de Milan), font entendre la même note. Signalons à ce propos que le Ministère de l'Education nationale a changé le titre de l' « Association pour la diffusion de la méthode Pizzigoni » de Milan en celui de « Œuvre Pizzigoni ». Le sénateur Gentile — qui fut ministre en 1923 — a rendu hommage le 29 novembre 1931 à cette école, ou plutôt à sa fondatrice qui, une des premières en Europe, s'employa systématiquement à introduire les « méthodes actives » (mais non l' « Ecole active ») dans les classes primaires suivant strictement les programmes des écoles publiques. Aujourd'hui, c'est le souffle combien plus large de Mme Boschetti-Alberti qui soulève les âmes. Quel progrès immense !

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

J. GAL, Inspecteur général de l'Instruction publique, et A. MARIJON, id., **Les Problèmes résolus par la Méthode naïve,** barèmes, graphiques, formules (Paris, F. Nathan, 1929, 1 vol. 12 × 19 de 253 pages).

On peut affirmer, sans craindre de se tromper, que J. Gal a été un grand précurseur dans le domaine de l'enseignement des sciences qui ont pour base le nombre. Déjà ses premiers livres : « Pas à pas » (Cf. N° de janvier 1923, p. 17) et « 1, 2, 3, 4 » (avril 1929, p. 69) avaient éveillé notre attention. C'est que, partant d'une connaissance approfondie de l'enfant, l'auteur pressentait l'avenir et, pour y tendre plus sûrement, remontait aux sources les plus profondes du passé — lisez : de la formation logique des notions dans le cerveau de l'enfant. Nos méthodes courantes sont trop formelles, pas assez fonctionnelles ; trop logiques, pas assez biologiques. Or la méthode scientifique n'est pas un agencement statique de notions, une mosaïque rationnelle ; elle est une découverte, une croissance, un sens d'évolution, un phénomène dynamique ou mieux : morphologique. Ceci est vrai surtout en arithmétique où le tronc doit être solide s'il doit porter ses branches ; les branches, leurs rameaux ; les rameaux, leurs feuilles et leurs fleurs. Se rendre compte de ce phénomène et le comparer aux méthodes en usage il y a encore vingt ans, c'est apercevoir l'absurdité et la barbarie de celles-ci.

La traduction graphique des formules est l'étape nécessaire entre la numération simple et la traduction en chiffres ou en formules algébriques. Inconsciemment le public s'arrête à cette traduction graphique : les revues illustrées en usent avec succès. On ne lit pas un article bourré de chiffres ; mais on regarde et comprend les graphiques. Voilà la voie dans laquelle s'est engagé J. Gal peu avant sa mort. Il faut remercier M. A. Marijon d'avoir achevé l'œuvre ébauchée. Il y a pleinement réussi. On ne saurait fournir au maître une application plus sensée et judicieuse des méthodes actives.

Ad. F.

L. VERNIERS, Docteur en Sciences Sociales de l'Université Libre de Bruxelles, **L'Enseignement de l'Histoire à l'Ecole primaire et à l'Ecole normale** (Documents pédotechniques, mars 1933, Bruxelles, Lamertin, 1933, 1 vol. 13 × 19 de 126 pages).

Toute science, toute pratique a besoin, de temps à autre, d'une mise au point. Les savants étudient, comparent, s'accordent par ci, se disputent par là. Les praticiens essayent, tâtonnent, cherchent, suivent leurs intuitions obscures ou leurs idées claires. Ici l'accord — accord entre l'idée et la réalité, accord entre le but visé et le résultat atteint — s'appelle succès ; le désaccord, échec. Il y a effervescence, crise, le passé est soumis à une critique sévère ; puis le tassement se fait. Le liquide se décante. La lumière passe de nouveau au travers.

M. L. Verniers a fait ce travail de mise au point en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire. Professeur lui-même à l'Ecole normale primaire, à la fois instituteur et docteur en sciences sociales, il était au poste d'écoute par excellence pour recueillir toutes les voix, celles des savants et celles des praticiens, et noter toutes les opinions. Et voici le résultat de ses notations et de l'élaboration à laquelle il les a soumises. Rien de trop, rien de trop peu. Style télégraphique. Des indications qui se succèdent comme des têtes de paragraphes. Ici et là les citations les plus typiques des auteurs qui se sont occupés du sujet. Aucun n'est ignoré. Etre complet en si peu de pages, n'avoir rien omis d'essentiel, avoir su choisir et mettre en lumière chaque idée à son rang, c'est là un talent rare et je ne saurais trop marquer l'admiration que m'inspire ce petit livre.

Quelle est donc la conception que se fait l'auteur de l'histoire et de son enseignement ? Son but : formation spirituelle ; patrie, humanité, vérité. Méthode : activité personnelle. Base : milieu local et régional. Conditions, pour le maître futur : classe-bibliothèque. Outillage : manuels vivants. Programme : ce qui a contribué à édifier la civilisation dont nous vivons, dès la préhistoire, qui captive les plus jeunes, jusqu'à l'économie mondiale qui fascine les adolescents.

En tout et partout : respect des traits particuliers et individuels par où la Société humaine se différencie et mise en lumière des traits universels sur lesquels l'accord est fait ou est en voie de se faire. Goethe l'a dit : « Une tolérance vraiment universelle sera atteinte le plus sûrement le jour où chacun respectera pleinement les particularités propres aux individus et aux collectivités ethniques, tout en s'attachant à la conviction que les choses de véritable valeur se distinguent par le fait qu'elles appartiennent à toute l'humanité ».

Ad. F.

L. VERNIERS et P. BONENFANT, **Manuel d'Histoire de Belgique** dans le cadre de l'histoire générale. Première partie : Des origines préhistoriques au XIVe siècle de notre ère. (Bruxelles, A. de Boeck, éd., 1933, un vol. 14,5 × 20,5 de 206 pp.).

Nous avons dit la haute estime en laquelle nous tenons M. L. Verniers, professeur à l'Ecole normale de Bruxelles, auteur de « L'Enseignement de l'Histoire à l'école primaire et à l'école normale ». Cette fois-ci, avec le concours de M. P. Bonenfant, chargé de cours à l'Université de Bruxelles et ancien professeur à l'Ecole normale, il passe de la théorie à la pratique. Rien de plus difficile pour un auteur, car, si même il a récolté des adhésions lors de son exposé de principes, il s'expose au feu croisé des critiques, lorsqu'il tente de transposer ceux-ci dans la pratique. Autant que je puis en juger, il s'est tiré de l'épreuve à son honneur. Photographies d'objets de musées reproduction d'œuvres d'art (miniatures, sculptures, etc.) des époques étudiées,

cartes, tableaux synoptiques, tout est fait pour attirer l'élève et l'instruire. Mieux encore : on enveloppe les faits dominants, plus ou moins généraux et abstraits, d'aperçus sur tels détails de mœurs ou sur les arts mineurs, aperçus bien souvent empruntés aux sources : Grégoire de Tours, Eginhard, etc. Voici par ailleurs des « Questions et recommandations », sujets de compositions, suggestions pour des schémas. Tout cela est fort bien. — D'où provient, dès lors, l'impression de malaise que nous éprouvons ? De ceci, peut-être. Les auteurs ont voulu — ou dû — s'adapter à des programmes officiels ou à des exigences de l'école traditionnelle. Dès lors la source, avant même qu'elle fût captée, se trouvait avoir son eau viciée. Pourquoi ne pas le dire ? Nous concevons le rôle de l'enseignement de l'histoire de façon très différente. Au lieu de s'étendre en surface, au lieu dirai-je même, de creuser en profondeur selon un plan préconçu, il convient de solliciter, d'animer, de faire flamber la curiosité de l'élève, d'éveiller sa soif de savoir. Cela fait, lui fournir des matériaux adaptés à ses besoins, à ses goûts, à ses intérêts ou tout au moins à ceux de son âge. De biographie en biographie, établir des échelons : les clous d'or. Puis les relier par la tenture de l'histoire des activités humaines. Rois, batailles, traités : c'est l'arrière-plan, le rideau de fond. Ceci suppose non des manuels, mais des fichiers. Cette critique vise l'Ecole. Les auteurs, eux, construisant sur la base qui leur est assignée, ont accompli leur tâche de façon parfaite. Ils ne récolteront que des louanges.

Ad. F.

D. CANFIELD-FISHER. **Les expériences de Betsy.** Traduction Jacqueline André. Illustrations de Theureau. 1 volume relié 15 × 20. Collection Marjolaine, prix : 20 fr. Bourrelier, édit.

Je crois que les « expériences » de Betsy ne manqueront pas d'intéresser les enfants et que les originales illustrations de Theureau les enchanteront. Mais quel profit tireraient de cette lecture parents et éducateurs, persuadés qu'ils ne sauraient trop « protéger », « préserver » l'enfant des « leçons de la vie » et de celles de la nature !

Que d'enfants souhaiteront, en lisant ce livre, voir la campagne avec son bétail, ses travaux rustiques, ses animaux familiers, et même sa forêt un peu effrayante, remplacer pour eux les rues des villes, la discipline de la circulation, les sorties rares et souvent monotones !

Que de parents souhaiteront trouver l'école où le « faible » en calcul ne sera pas tyranniquement rattaché à la classe trop faible où le « français », « l'histoire », etc. sont si fort au-dessous de ce qu'il pourrait faire !

M. Fisher a aimé en Mme Montessori les réalisations de l'éducation nouvelle et elle en a présenté aux enfants et aux parents un aspect romancé des plus séduisants auquel la traductrice a su garder toute son alacrité.

E. P.

Les Albums du Père Castor (Paris, Flammarion, 1933, albums grand format, cartonnés et richement illustrés, de 5 à 12 fr.).

La série se continue. Elle a du succès. Elle le mérite. Les jeunes se jettent sur les nouveaux albums qui paraissent et les parents, émerveillés de voir leurs rejetons actifs et joyeux, s'initient sans le savoir au sens profond du grand principe de l'Ecole active : *learning by doing*, cher à John Dewey. Et qu'y a-t-il, en vérité, de plus captivant que de découper, de coller, de manier ces papiers résistants aux couleurs étincelantes ? Il en sort des masques, propres à illustrer soi-même, en les mimant, les aventures de Mowgli (« Masques de la jungle », ill. Nathalie Parain) ou, plus simplement, de dresser sur le plancher, des « Fauves en papier » dessinés par Charcane, l'inoubliable élève de F. Bakulé. Il y a aussi de tout simples « Jeux de pliage », par Ferdinand Kreh, pour les plus petits. Dans « Allons vite », Celi et Parrain exploitent le goût pour les moyens de locomotion. « Chacun sa maison » de Deffontaines, Faucher et Chem pique la curiosité et met en jeu — oh ! sans trop de peine ! — l'ingéniosité des petits. Veut-on fabriquer des jouets avec rien ? Voici, de Ruda, de l'Institut Bakulé « Je fais mes jouets avec des plantes ». Préfère-t-on chanter et danser ? Qu'à cela ne tienne : « Les chansons de jeux » de Sestier et Tcherkessof sont là ; entre les strophes et les portées, les illustrations dansent à qui mieux mieux. (Regrettons toutefois quelques chansons qui, sous prétexte de drôlerie, sont grossières : pourquoi, par exemple, enseigner à nos enfants à rire de l'ivrogne ?) — Mais certains petits lecteurs recherchent de préférence les récits : ils goûteront « Les trois ours » de Celli.

Père Castor, par vos voies souterraines, vous communiquez avec la terre ; mais votre maison, solide et stable, se dresse sur l'eau mouvante de l'opinion et des goûts variables ; elle a pour étais des principes éprouvés. Et j'imagine volontiers que le barrage par lequel vous l'avez élevée en élevant le niveau de l'eau est fait des mille « livres pour l'enfance » qui n'eussent pas mérité de voir le jour !

Ad. F.

Jean MATTHEY, Collaborateur à l'Institut psychotechnique de Bienne, **La Psychotechnique et l'Ecole** (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1833, opuscule 13,5 × 20,5 de 46 pp., fr. s. 0,75).

Exposé clair et concis à l'usage des parents et du corps enseignant. Il s'agit de fournir les informations voulues, simples et convaincantes et d'écarter les malentendus. Qu'est-ce que la psychotechnique ? Comment parvient-elle à déterminer la nature et l'acuité de l'intelligence ? A connaître le caractère ? A contribuer à l'Orientation professionnelle ? A contribuer à un choix judicieux du corps enseignant ? Et comment introduire la psychotechnique dans les écoles ? Voilà les questions auxquelles l'auteur s'applique à répondre.

La critique qu'il formule à l'égard des examens usuels est pertinente : hasard, prépondérance de la mémorisation, ignorance de certains facteurs psychologiques essentiels, méconnaissance dans le domaine de la recherche des aptitudes professionnelles : et ceci devrait être l'essentiel. Banalités ? Redites ? Saurait-on jamais assez répéter ces truismes tant que l'école s'attarde dans des

ornières — des pratiques — universellement condamnées ? Examen-sélection et examen-orientation, ces deux notions ne s'opposent pas toujours ; mais la première régnait seule dans le passé ; la seconde a l'avenir pour elle.

De même sur les aptitudes intellectuelles et les aptitudes morales du candidat à l'Ecole normale, il y a ici quelques pages dont la méditation s'impose. Suivre des directives saines c'est éviter mille déboires. Les généraliser c'est élever d'un cran le niveau de l'école publique et, dès lors, de la nation elle-même.

Ad. F.

L. PORINIOT, **La Crise de l'Orthographe et l'Ecole primaire.** (Bruxelles, Lamertin, 1933, vol. 13 × 19 de 191 pp., fr. belges : 17).

Il faut lire « La crise de l'orthographe et l'école primaire » par M. Poriniot. A en juger par les seuls comptes rendus de la presse, il est nourri d'expérience et pétri de bon sens. Ecoutez ceci : « L'apprentissage de l'orthographe n'est pas une section isolée. Il s'allie à toutes les activités et particulièrement à celles qu'exige la langue ; il en est tributaire. C'est peut-être parce qu'on a fait de l'orthographe une spécialité que cette spécialité n'a pas été suffisamment mêlée aux autres activités que les résultats obtenus ne donnent pas satisfaction. » Et H. Jeanrenaud, dans *L'Educateur* du 11 nov. 1933 (p. 327) de commenter : « Faire de chaque discipline une spécialité ! C'est le grand mal contre lequel lutte notre époque. Poriniot travaille sous le signe de la concentration. Il veut que la langue trouve ses propres intérêts aussi bien en histoire qu'en géographie ou qu'en hygiène. Après les faits, les observations, « il y a une séance où l'on met des étiquettes sur les objets, où l'on s'occupe plus spécialement des mots... L'essentiel est... l'aptitude à utiliser le mot. » — « De même pour l'orthographe grammaticale, Poriniot demande de la traiter au fur et à mesure de l'étude de la phrase et avec des matériaux que fournit l'enfant. » C'est le bon sens même.

J'en suis là de mon relevé de notes tirées de *L'Educateur*, quand me parvient l'ouvrage même de M. Poriniot. Je n'ai rien à modifier à ce que je viens d'écrire. Mais je voudrais ajouter encore cette citation-ci : « En orthographe primaire, la récupération n'est pas le fait de leçons théoriques supplémentaires. Elle réclame avant tout l'attention concentrée de l'écolier faible sur les cas particuliers qui le font trébucher... Malgré tous les efforts d' « instruction », de « discipline », de « récupération », que fera l'école au cours des trois ou quatre degrés, le programme ramené à sa signification primaire ne sera pas assimilé en fait par la masse des écoliers et les maîtres éprouveront encore d'amères déceptions ; on ne travaille pas un cerveau d'enfant comme une glaise. » Je suis heureux de constater que M. Poriniot est d'accord avec mon point de vue en ce qui concerne la récupération. Il en convient lui-même (p. 183). Ajouterai-je que le procédé indiqué par moi il y a trois ans a été étendu à des écoliers normaux et a donné, ici encore, pleine satisfaction ? Pourquoi le bon sens serait-il valable pour les arriérés et non point pour tous ?

M. Poriniot s'est fait un nom en matière d'enseignement de la langue maternelle. Un nom et un renom. Renom mérité. Rien ne nous réjouit plus que de voir des cercles de plus en plus étendus d'instituteurs primaires accueillir avec ferveur ses publications et ses idées ! Voilà qui est bien !

Ad. F.

Cahiers d'Enseignement pratique, fascicules 1 à 15 (Neuchâtel et Paris VIIe, rue St-Dominique, 26, opuscules 16 × 23 de 32 pp. env.).

1. Dr KLEINERT, **Le temps et ses variations** ..... 3 »
2. R. BAUMGARTNER, **Les moyens de défense de la plante** ..... 3 »
3. L. MEYLAN, **Nos campagnes à l'époque romaine** ..... 4 »
4. M. GOSSIN, **L'A. B. C. des champignons,** 8 pl. en coul. ..... 6 »
5. A. ATZENWILER, **Contes et récits de Mistral** ..... 5 »
6. L. MEYLAN, **Les paysans Helveto-Romains, nos ancêtres** ..... 4 »
7. G. TUETEY, **La Chimie dans nos ménages** ..... 3 »
8. Dr R. BAUMGARTNER, **Les aimants et le magnétisme terrestre** ..... 4 »
9. P. BENCHOZ, **Portraits et histoires de renards** ..... 5 »
10. P. BOREL, **L'Abeille** ..... 4 »
11. A. ATZENWILER, **Voyages en zigzag de R. Toepffer** ..... 5 »
12. G. TUETEY, **La chimie dans nos ménages** ..... 4 »
13. M. REYMOND, **Les leçons d'un vieux jardin** ..... 5 »
14. R. BAUMGARTNER, **Au bord de l'eau** ..... 4 »
15. R. MEYLAN, **Le paysage jurassien.** 4 »

(Les prix indiqués sont des francs français.)

Il faut louer la Maison d'Editions Delachaux et Niestlé de l'initiative qu'elle a prise. On en a assez des gros manuels scolaires : les élèves ont besoin d'opuscules plus maniables. Les maîtres veulent creuser en profondeur et non plus s'étendre en surface sur trop de sujets. L'idée du « centre d'intérêt » gagne l'école, même la plus traditionaliste. Utiliser ces brochures quand on en a besoin, les reléguer ensuite, mais savoir où les retrouver, ainsi que les informations — bien au point de l'actualité — qu'elles renferment, c'est apprendre à se servir des livres en tant que sources documentaires, c'est savoir comment se constituer une bibliothèque en sachant y recourir ; pour quelques-uns, ce sera l'amorce d'un fichier personnel. Maîtres et élèves ont avantage, d'ailleurs, à utiliser systématiquement et amplement ce procédé de conservation des renseignements du passé et de préparation pour les travaux de l'avenir.

Est-ce à dire que le choix de ces pages soit toujours judicieux ? N'y a-t-il pas, par ci par là, des informations d'adultes qu'une connaissance plus pénétrante de la psychologie de l'enfant eût conduit à écarter ? L'amorce au travail personnel, travail de construction ou de recherche, n'est-elle pas manifestement insuffi-

sante ? En anglais, en allemand, n'eût-on pas trouvé à cet égard des modèles très vivants dont on aurait eu avantage à s'inspirer ? Certains auteurs ont pressenti le piège d'ouvrages trop « didactiques » — (voir avant-propos au volume N° 9) —. L'avenir et, avant tout, les besoins des maîtres susciteront les perfectionnements. Une première étape, une bonne étape, est franchie.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Prof. Dr José CASTRO, **La nueva ciencia de comer** (Barcelone, Mancci, s. d., 1 vol. 14 × 21 de 415 p.).

Nous avons déjà signalé — N° 84, janvier 193, p. 22 — un autre ouvrage du grand chef naturiste espagnol : « Manuel pratique d'alimentation rationnelle et crudivore ». Celui-ci rappelle les principes de la science de l'alimentation saine que l'auteur appelle « eutrophologie » (de *trepho* : manger, et *eu* : bien). Mais il comporte surtout un « traité complet de cuisine végétarienne eutrophologique » (c'est le sous-titre), le quel se compose de 581 recettes de mets végétaux cuits et préparés eutrophologiquement. La page de titre, image fidèle de la richesse (presque trop grande) du contenu de l'ouvrage, porte encore : « La cuisine végétarienne la plus moderne, complète, pratique, scientifique, saine, rationnelle, compatible et unique en son genre dans le monde naturiste ». Et, en épigraphe : « La cuisine eutrophologique dégage de l'empirisme le végétarisme culinaire courant et l'élève au rang de végétarisme scientifique ». La dédicace s'adresse aux mères : Soyez, dit l'auteur, « les vraies mères du vrai roi de la création ! »

Comme tous les naturistes, José Castro est un propagandiste passionné du bien de l'humanité. Il veut contribuer à créer « la Société future naturiste »; c'est le titre d'un livre en préparation, « étude sociologico-biologique de la vie naturelle civilisée ». A son tour, cette Société régénérée doit engendrer (c'est le titre d'un autre ouvrage en préparation) : « Le vrai surhomme conçu selon la philosophie du naturisme trophologique ». Tout cela est vrai, probablement vrai, presque certainement vrai. Mais l'homme propose et le Destin dispose. Le Destin impartit à la majorité des humains un cerveau borné — c'est un fait de psychologie banale — et il frappe en aveugle des coups qui atteignent les plus clairvoyants. Le numéro d'août 1933 de la revue *Naturisme eutrophologique* (publié à Torrente-Valencia, en Espagne) en apporte un exemple tragique. José Castro a eu un fils. Tout avait été prévu pour en faire un produit triomphal de l'eugénisme : date la plus favorable pour la naissance, alimentation et hygiène de la mère, tout. La naissance fut « royale »; l'enfant était un phénomène de beauté physique. — Cinq jours après, par suite d'une maladresse d'un tiers, il mourait ! — « L'homme propose... »

Ne nous décourageons pas. Les éléments sains de l'humanité — émules de Noé au sein du déluge et du désastre contemporain — trouveront toujours plus dans la science (la science de l'alimentation avant tout) l'arche dont ils ont besoin.

Ad. F.

Dr Rosa KATZ, **Das Erziehungssystem der Maria Montessori** (Rostock, Hinstorff, IIe éd. 1932, 1 vol. 14,5 × 20,5 de 76 pp.).

Ce petit ouvrage a rendu de grands services dans l'Allemagne d'avant la révolution hitlérienne. Il y avait alors, dans ce pays, peu d'écoles Montessori (elles ont toutes été fermées depuis avril 1933), mais beaucoup de mères de famille et d'institutrices s'inspiraient de l'esprit montessorien. Essentiellement pratique, ce manuel peut servir d'introduction au sujet. En Suisse, en Autriche, dans les centres allemands des Etats-Unis, il mérite de trouver une large diffusion. Ecrit en 1925, il a précédé la plupart des écrits allemands sur la Méthode. A cette époque, « L'auto-éducation dans les écoles élémentaires » n'avait pas encore été traduit. Les livres de Erwin Wexberg (« Sorgenkinder », Leipzig, 1931), William Stern (« Psychologie der frühen Kindheit », Leipzig, 1928), Karl Gerhard, Käthe Stern, Hecker et Muchow, etc., n'avaient pas encore paru. Il est d'autant plus remarquable que le besoin se soit fait sentir de rééditer ce volume-ci.

A ceux qui connaissent la Méthode, il n'apporte rien de neuf. L'historique — l'éducation des sens — l'enseignement de la lecture et de l'écriture — compter et calculer — discipline scolaire — les cinq étapes dans la façon de présenter le matériel et son usage — tels sont les chapitres traités.

Ce livre, disais-je, est une introduction. J'y insiste, Car il ne dispense ni de la lecture approfondie des ouvrages de Mme Montessori elle-même, ni des cours qu'elle donne et où l'on voit et apprend la pratique de la Méthode. Et puis il y a quelque chose de plus élevé que la Méthode, quelque chose qui la domine : une sociologie de l'avenir, une philosophie de l'homme et de son rôle dans le monde. De cela Mme Katz ne parle pas. Et c'est — à nos yeux tout au moins — l'essentiel.

Ad. F.

Frank WALSER, **The Art of Conference** (New-York, Harper Brothers, 1933, vol. 14 × 21,5 de 305 pp., $ 3).

L'art de la discussion publique ! Est-il un problème plus actuel ? Il n'y a pas d'association de jeunes hommes et d'hommes jeunes qui ne pratique avec ardeur la controverse. La gérontocratie — dont se plaint la jeunesse contemporaine — a institué à son usage les grandes conférences internationales qui gravitent dans l'orbite de la Société des Nations et dont l'échec retentissant révèle à tous le vice secret : vice non formel, non imputable aux institutions et inspirations wilsoniennes de Genève, mais aux lisières que met aux plénipotentiaires le nationalisme de leurs mandants.

Par ailleurs, le *self-government* a introduit la discussion à l'école. Des livres comme « L'Autonomie des écoliers », des études plus spécialement psychologiques comme celles de J. Varendonck sur le jeune meneur, de Dumouchel sur la psychologie des groupes, etc., ont familiarisé le public — surtout celui de l'Ecole — avec les besoins et préoccupations de l'Education Nou-

velle, celle qui se trouve fondée sur les intérêts dominants et l'expérience propre de chacun.

M. Frank Walser connaît tous ces mouvements divers. Il a été frappé de la vanité d'un trop grand nombre de discussions. Les conditions primordiales qui les eussent rendues fécondes manquaient le plus souvent. Ayant eu l'occasion de diriger lui-même des débats publics, en Pologne, dans la banlieue de Paris, parmi des ouvriers, dans des cercles d'intellectuels, etc., il a acquis une expérience consommée de cet art qu'il nous propose. Philosophe et psychologue, il a su simultanément agir et voir. La théorie et la pratique, chez lui, incessamment vont de pair. D'où l'intérêt profondément attachant que suscite la lecture de ce livre.

L'auteur a mis des années à l'écrire. Il y a travaillé en Europe (Genève et Paris) et en Amérique. Il part de faits concrets. Mais il s'élève, je l'ai dit, à de hautes synthèses, non sans s'attacher, à mi-chemin, à tels ou tels symboles — ainsi celui de la symphonie — qui parlent un langage plus clair que celui des abstractions. Tout compte fait, la subtilité, la pénétration de l'auteur, produisent sur l'esprit du lecteur une impression décisive.

Il s'agit ici, on le conçoit, de conflits et de l'art de les résoudre en harmonie. Conflits interhumains sans doute ; mais les conflits extérieurs ont presque toujours leur source cachée dans des conflits intérieurs. Les complexes, les tensions affectives y jouent un rôle prépondérant. Les chefs de groupe ne doivent pas les ignorer ! Ils ne doivent pas ignorer non plus les mobiles cachés qui meuvent les interlocuteurs : prémisses différentes, égocentrisme individuel (jouer un rôle) ou collectif (nationalisme, arguments de partis), ressentiment, orgueil blessé. L'atmosphère de la réunion importe. La distribution des matières du programme aussi. De même, le degré et la nature de la préparation des délégués.

L'art du président : synthétiser. Faire la part des opinions adverses, en expliquer la cause ou le mécanisme secret ; souligner les points sur lesquels il y a accord. Ceci importe et se trouve pratiqué, en fait ; mais cela importe aussi et on le néglige trop. On peut (on doit) marquer les divergences avec tact, procéder sous forme dubitative, voire interrogative. Car il n'est pas facile de faire admettre aux orateurs que leurs arguments de façade, les seuls affichés, cachent des arguments... de coulisse. Je ne parle pas des arguments volontairement voilés, mais des conflits intérieurs. Un des plus fréquents, sur le terrain international (je l'ai fait remarquer à M. Frank Walser) est celui-ci : à la conférence internationale, l'orateur est souvent convaincu par les arguments des représentants des autres nations, mais il sait à l'avance que, s'il se prononce pour le bon sens qui s'impose à lui, il sera désavoué par ceux de sa nation qui n'ont pas assisté aux débats et, souvent moins compétents, s'acharnent plus férocement à la défense de leurs *a priori* ou de leurs intérêts matériels apparents. Oui, apparents, car, en dernière analyse, l'intérêt de la collectivité entière peut seul sauvegarder l'individu — ou la nation — de la faillite collective qui l'entraînerait aussi.

Silence intérieur, attachement à la vérité malgré tout, libération intérieure, fruit de l'expérience religieuse, au sens le plus large du mot, voilà quelques-uns des points saillants de l'exposé singulièrement incisif de l'auteur. Que les jeunes puissent vivre ces expériences. Que les maîtres les orientent vers ces expériences et ces réflexions salutaires. Tels sont mes vœux. Oui, vraiment, un livre qui fait réfléchir ; un livre qui vient à son heure et fera du bien.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris-Ve.

VIENT DE PARAITRE préfacé par **Ad. FERRIÈRE**

... le premier ouvrage d'ensemble sur l'Éducation nouvelle : une mine de renseignements (théoriques et pratiques) pour l'éducateur, le pédagogue, le psychologue ; avec abondante Bibliographie et Index

L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

L'individualité des enfants et son rôle dans l'Education, par **Henri BOUCHET**, agr. de l'Un., doct. ès-Lettres

Un fort vol. de XIV-558 pp. — Prix : 50 fr.

Alcan, éd., 108, bd Saint-Germain, Paris 6e

L'ÉCOLE VIVANTE

30, Avenue Victor-Hugo

BOURG-la-REINE (en face le lycée)

Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans

Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)

PAVILLON — GRAND JARDIN

SOINS MATERNELS

La Nouvelle Education

Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France

Articles spéciaux pour les Parents

Listes de Livres pour Enfants

Cotisation : France, **15** fr. ; Etranger, **20** fr.

Administration : 10, rue de l'Élysée

PARIS, VIIIe

Tél Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur.* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*,
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

Réduction spéciale de 30 % jusqu'au 15 Mars 1934

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDCUATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable.** Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de **M. Henri Piéron** et un portrait). **30 fr.**

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), **40 fr.**

En vente à la **Librairie Félix ALCAN,** 108, bd St-Germain, Paris, 6e

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude.

Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée.

Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à **Mme Ragettly,** Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR 23-51 *Téléphone :* MOLITOR 23-51

Librairie Fernand NATHAN, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

LE MATERIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beaunis, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent **le toucher, l'ouie, l'odorat, la vue.**

Les **Eléments sonores** sens auditif (2 séries de 6 boîtes) **N° 243** 18 50
Les **Tubes à odeurs** sens olfactif (2 séries de 6 tubes) **N° 244** ..... 12 »
Les **Cubes de couleurs,** sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) **N° 245** ..... 10 »
Les **Boules sensorielles,** sens tactile, visuel et barique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) **N° 246** ..... 9 »
Les **Tissus,** sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) **N° 247** ..... 21 »
Les **Cubes tactiles,** sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher **N° 249** 10 50
Les **Boîtes à soupeser,** sens barique (2 séries de 6 boîtes) **N° 250** ..... 30 »
Le bandeau individuel, en boîte **N° 251** ..... 3 »
La brochure séparée **N° 252** 1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune ..... 5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition) ..... 5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu 6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique 12 50

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

- **Les Socles Standard** 12 50
- **Les Baguettes Standard** ..... 5 »
- **Les Bâtonnets inégaux** 3 50
- **Les Disques décroissants** 3 50
- **Les Carrés décroissants** 3 50
- **Les Triangles décroissants** 3 50
- **Les Volumes décroissants** ..... 10 »
- **Les Formes et les Couleurs** 5 50
- **Le Cône Vert** 7 50
- **La Pyramide rouge** 7 50
- **Les Perles à calcul** ..... 10 »
- **Agrafes pour les Perles** 1 50
- **Brochure explicative** 1 50

Le Matériel complet avec la brochure ..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie enfantine. Prix ..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ère Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catatogue spécial N° 103

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 × 19, broché 9 50

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois

Le Gérant : Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole de l'Ermitage

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

F. Flayol. — *Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle pendant l'année* 1933.

Otto Muller-Main. — *Deux exemples d'éducation nouvelle dans les milieux industriels allemands* (1923-1933).

J. Soustelle. — *Missions culturelles au Mexique* (Extrait du « *Travail Humain* », déc. 1933).

Ad. Ferrière. — *Effort et Spontanéité.*

Congrès.

Nouvelles diverses.

L. Brun-Laloire et Ad. Ferrière. — *A travers les Revues.*

Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. MARS 1934 No 96

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
Provisoirement : Ecole de Garçons, 6, Place Lucien-Herr. — Paris Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Antonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, III° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

13me Année. — N° 96 Mars 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français

Prix du numéro : 4 fr. français en France — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* . Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Éducation Nouvelle

pendant l'année 1933

Fusion avec le Bureau Français d'Education

Nous devons marquer, comme un événement important dans la vie du Groupe Français, la fusion qu'il vient d'opérer avec le Bureau Français d'Education. La sagesse de cette fusion, vivement désirée par les deux sociétés, à cause de la communauté des buts, apparaissait comme une sorte de nécessité depuis que, par suite de la transformation du Bureau International d'Education, celui-ci n'avait plus de représentants nationaux. Désormais, et sous réserve de la ratification de l'Assemblée Générale, les deux sociétés n'en forment plus qu'une.

Nous vous demandons d'élire au Comité d'action les membres du B. F. E. MM. Faucher, Baucomont, Mme Reynier-Paget, Mme Grandjouan et au Comité d'action d'appeler M. Faucher à la vice-présidence. Les membres et les noms des deux sociétés sont confondus.

Nous nous félicitons d'autant plus de cette fusion qui met fin à une fâcheuse dispersion des activités que le rapprochement de nos listes d'adhérents et de nos membres d'honneur a fait clairement apparaître que ce sont à peu près les mêmes personnes qui se retrouvent dans les deux groupes.

Souhaitons que cet effort de concentration ne s'arrête pas là.

*
* *

Activité du Groupe

Les préoccupations et les soucis d'ordre matériel ne nous ont pas manqué pendant l'année qui vient de s'achever. Nous avons dû abandonner une première fois, au mois de juillet, le local que nous occupions provisoirement au 1er étage du bâtiment de la rue Gay-Lussac. Grâce aux bons soins de l'Orientation Professionnelle, nous avons pu transporter notre bureau dans une salle du 2e étage, avec l'espoir que le Musée Pédagogique serait en état de nous recevoir au début de l'hiver. Mais, malgré sa bonne volonté, M. Lebrun, n'a pu aménager notre local, à cette date... Il n'était pas possible de passer l'hiver, rue Gay-Lussac et nous avons dû nous mettre en quête d'un autre abri provisoire. Fort heureusement, pour nous, la fusion que nous venions d'effectuer avec le B. F. E. nous a permis de disposer d'une salle de classe à l'École de garçons de la Place Lucien Herr. Nous y avons trouvé un accueil très cordial du Directeur de l'Ecole et nous y attendrions sans trop d'impatience notre transfert et notre installation définitive au Musée Pédagogique si notre isolement, la privation de téléphone, les complications qui naissent des changements d'adresse, n'aggravaient pour nous les incommodités d'une installation sommaire.

En dehors des négociations déjà signalées qui ont abouti à la fusion du B. F. E. et du G. F. E. N., le Groupe s'est occupé, au cours de l'année, de réaliser plusieurs projets qui avaient été envisagés au Congrès de Nice, en particulier, la création d'une Association de directeurs d'écoles nouvelles privées et l'organisation d'un Congrès préparatoire pour les pays de langue latine.

Le projet de grouper en une association les directeurs d'écoles nouvelles, a donné lieu à plusieurs réunions auxquelles le Pré-

sident, M. Wallon, le vice-président M. Bertier et la secrétaire ont convoqué les directeurs. Le petit nombre de ceux-ci et l'éloignement de quelques-uns d'entre eux ont empêché ces réunions d'avoir l'ampleur que nous aurions souhaitée. Il a fallu d'abord choisir entre les formes légales de sociétés, celle qui présentait le plus d'avantages et qui permettait à l'association de conserver son lien avec le Groupe Français, et par là, avec la Ligue Internationale. Les recherches de M. Godéchoux n'ont pas encore abouti à un résultat définitif et l'association n'a pas pu être officiellement représentée à la réunion internationale qui a eu lieu en août. Dans d'autres pays, en effet, et particulièrement en Angleterre, qui a tant et de si puissantes écoles privées, l'association existe et fonctionne déjà.

C'est à Nice aussi qu'a été formé le projet de Congrès préparatoire par régions linguistiques. Le Groupe latin avait, dès lors, envisagé la possibilité d'un Congrès en Espagne et M. Lloppis avait accueilli avec plaisir cette suggestion. Aussi, dès cette année, avons-nous entrepris les démarches nécessaires. Aussitôt que le thème du nouveau Congrès a été au moins, officieusement fixé, nous nous sommes mis en relation avec M. Luzuriaga, représentant de la Ligue en Espagne. Au cours d'un séjour qu'il fit à Paris, au mois de juin, une conférence eut lieu, où participèrent MM. Luzuriaga, Langevin, Wallon, Mme Hauser et moi. A priori, M. Luzuriaga envisagea le projet de Congrès avec sympathie et il fut décidé que rentré en Espagne, il en conférerait avec les personnalités intéressées et étudierait les questions du lieu, de la date et des subventions. Ces recherches l'amenèrent à nous faire savoir qu'à son avis, des personnalités catalanes étaient mieux indiquées pour mener à bien cette tâche et il nous mit en relations avec Mme Comas, déjà mise au courant par lui. En octobre, nous recevions d'elle, les nouvelles les plus encourageantes et en particulier l'assurance que la Ville de Barcelone était très disposée à assurer le succès du Congrès, mais il fallait attendre les résultats des élections avant d'arrêter de fermes engagements. Une grosse déception suivit ces premiers espoirs et il paraît impossible, actuellement, d'envisager pour cette année, un Congrès en Espagne. Cependant, cette déception a été un peu atténuée par le fait que les mêmes difficultés qui ont fait échouer notre projet, ont amené le Comité International de la Ligue à reculer à 1936 la date du Congrès International qui devait avoir lieu en 1935, probablement à Vienne. Dès lors, une année nous reste pour étudier un nouveau projet.

Parmi tous les congrès régionaux qui devaient avoir lieu en 1934, un seul qui a pu être mis sur pied, est le Congrès Sud-Africain, organisé par Mrs Ensor et qui réunira au Cap du 2 au 13 juillet 1934, les représentants de plus de cent associations et de tous les pays du sud de l'Afrique. MM. Bovet, Dewey, Boyd et Mrs Parkhurst, doivent y participer.

Au cours de l'année, le Comité de la Ligue a publié, en anglais, le résumé des conférences du Congrès de Nice ainsi que le Rapport complet des travaux dans leur langue respective. On peut se les procurer au siège du Groupe Français.

Un deuil s'est ajouté, pour les membres de la Ligue, à celui qui les avait attristés l'année dernière. Le Dr Becker qui avait été vice-président du Congrès de Nice, est mort peu de temps après le Dr Decroly.

Les événements qui, un peu partout, troublent actuellement la vie publique, nous ont amenés à déployer notre activité de façon assez imprévue. Les réfugiés allemands, souvent directeurs ou professeurs dans des écoles nouvelles, nous ont demandé conseils et appui. Nous avons, en particulier, suivi avec intérêt les projets de M. Karsen, ancien directeur du Lycée Karl Marx qui voudrait créer à Paris, une Ecole nouvelle internationale.

Notre bureau a cru devoir intervenir dans ce qu'on est convenu d'appeler « l'affaire Freinet », une lettre adressée au Ministre de l'Education Nationale a nettement défini la pensée et la position du Groupe en face des événements qui entravent les expériences d'un éducateur.

L'année dernière, à pareille époque, nous vous invitions à une cérémonie en l'honneur de M. Decroly. Nous avons également participé à une semblable commémoration à Bruxelles, en juillet 1933. M. Langevin y a pris la parole au nom des éducateurs étrangers et M. Wallon au nom du Groupe Français. Plusieurs de nos membres et des membres du groupe du Nord avaient tenu à assister à cette cérémonie.

Nous avons prêté notre appui à la belle exposition des deux cents écoles laïques juives polonaises qui a été organisée au Musée Pédagogique par M. Mendelsohn.

*
* *

Propagande

Le travail de propagande du Groupe Français d'Education Nouvelle a surtout été actif pendant les trois premiers trimestres de l'année.

Comme précédemment — et en nombre accru — nos membres anciens et nouveaux ont fait, à Paris et en province, des conférences sur les méthodes d'éducation, dans les milieux divers.

Signalons aussi l'important travail de M. Bouchet sur l'individualisation de l'enseignement. D'autres de nos amis, nous le savons, préparent d'autres études sur les questions qui nous intéressent et ce n'est pas là une des formes les moins importantes de la propagande.

Quelques sections départementales des syndicats d'instituteurs ont sollicité de nous et organisé des conférences. Dans le Finistère, la secrétaire a eu, à Brest et à Quimper, des auditoires nombreux qui comprenaient la presque totalité du personnel enseignant, primaire et primaire supérieur et les élèves des Ecoles Normales.

Dans le courant d'avril, la secrétaire avait déjà effectué une autre tournée organisée par le Groupe de Marseille avec l'appui de sociétés diverses ; syndicats d'instituteurs à Toulon ; municipalités à Saint-Hippolyte du Fort ; de sociétés suffragistes et d'études à Lyon, à Aix, sociétés de parents d'élèves à Valence, et enfin groupes de nos membres à Marseille et à Perpignan.

Nous avons, comme les années précédentes, organisé au Collège Libre des Sciences sociales un cours. La deuxième partie de ce cours, terminée à Pâques 1933 et dont j'ai déjà tracé le programme, a été suivi par un public qui a semblé intéressé surtout par l'exposé des expériences effectuées. Aussi avons-nous proposé cette année au Collège une série de conférences faites par les techniciens qui exposent leurs pratiques. Mme Trellis a déjà parlé du travail scientifique qu'elle dirige à l'école Montessori à Sèvres ; Mme Roubakine exposera comment se donne l'enseignement de la géographie dans son école de Clamart ; M. Dottrens, comment il enseigne la lecture et l'écriture. A notre grand regret, M. Cousinet n'a pu lui-même exposer la technique du travail par groupes, et j'ai été contrainte de traiter moi-même la question. Nous avons dû remettre à l'année prochaine l'exposé de M. Roger sur la discipline, dans son école, à cause de la brièveté du trimestre.

A la suite de ces cours, un élève du Collège libre des Sciences sociales a présenté un mémoire sur l'éducation sociale dans les écoles nouvelles et obtenu pour ce travail le diplôme du Collège. On nous informe que, cette année encore, les épreuves d'un certificat porteront sur notre cours.

Il y a lieu, je crois, de considérer aussi comme une forme de notre propagande les deux cours de la secrétaire au « Cours Jarach » et à l'Ecole des Surintendantes.

Cette propagande commence à utiliser la T. S. F. A Marseille, M. Deschamps, président du Groupe marseillais a fait de nombreuses communications et à Lyon, à Paris, la secrétaire a pu parler devant le micro du mouvement de l'éducation nouvelle.

Quelques journaux avec qui nous avons pu entrer en relation à l'occasion du Congrès ou qui comptent parmi leurs collaborateurs des amis de l'Education Nouvelle, ont publié des articles sympathiques. Nommons, au cours de l'an passé, les *Nouvelles Littéraires, Excelsior, Vu, La Française, Le Populaire, l'Œuvre.*

Ainsi que tous les ans, nous avons guidé dans les visites d'écoles un grand nombre de personnes désireuses de voir en action les procédés nouveaux. Grâce à ces visites, nous restons en liaison étroite avec les écoles publiques et privées où se tentent des expériences aussi bien à Paris qu'en province.

Ce ne sont pas seulement les maîtres et les parents, mais aussi les architectes qui viennent nous demander des renseignements ou nous mettre au courant de ce qu'ils font.

De l'étranger, des demandes intéressantes nous parviennent aussi. Du Canada, de la Lithuanie, on nous a demandé de faire connaître l'opinion des pédagogues français sur la question du bilinguisme et d'envoyer une bibliographie. L'Université de Columbia désire que nous lui fassions parvenir des documents sur la transformation de l'éducation en France.

*
* *

En diverses circonstances, nous avons travaillé en collaboration avec d'autres sociétés ; nos président et vice-présidents, la secrétaire et plusieurs de nos membres ont collaboré à la série de conférences que Mme Guyiesse a organisées à la Sorbonne. En accord avec diverses associations, nous avons organisé la cérémonie en l'honneur du Dr Decroly qui a eu lieu au moment de notre assemblée générale.

Revue

La vie de la Revue a été, elle aussi, assez troublée, cette année. La crise générale nous a fait perdre, en 1933, beaucoup d'abonnés étrangers, par suite des difficultés que beaucoup de gouvernements mettent à la sortie de l'argent. Elle nous a aussi privés petit à petit, de presque toutes les ressources que nous procuraient les annonces. Pourtant, cette année encore, la Revue a bouclé son budget ; mais de sévères mesures d'économ-

mie s'imposent pour l'avenir et les amis de la revue doivent savoir que l'augmentation du nombre des abonnements est pour elle une nécessité vitale.

Or, en 1934, la plupart des Ecoles normales privées de leur budget de bibliothèque se sont désabonnées et, faute de ressources, nous avons dû renoncer à lancer aux inspecteurs, aux directeurs d'écoles normales et de lycées, l'appel que nous envoyons généralement en octobre.

Les complications que nous avions signalées l'année dernière au sujet de l'impression ont continué. Nous avons changé trois fois d'imprimeur et dû renoncer, par raison d'économie, à celui qui nous donnait le plus complètement satisfaction.

Nos collaborateurs réguliers, MM. Brun et Delaunay nous restent, mais nous sommes momentanément privés de Mme Cazamian et nos correspondants étrangers en Grèce, en Bulgarie, par exemple, s'abstiennent souvent de nous envoyer leur chronique. Il est pourtant de toute nécessité de conserver à la revue son caractère international latin et les relations que nous avons avec les pays de l'Amérique du Sud, nous permettent d'affirmer que les éducateurs novateurs de ces pays sont, là-dessus, complètement d'accord avec nous.

*
* *

Conclusions. — Projets

En résumé, il serait sans doute excessif de considérer l'année 1933 comme particulièrement heureuse pour notre Groupe. Les difficultés matérielles, l'incertitude de l'avenir nous ont trop souvent entravés. Le retard apporté par le Ministère de l'Education Nationale à nous payer le reste de la subvention qu'il nous doit depuis le Congrès de Nice, nous gêne considérablement. Nous devons remettre au moment où il se sera acquitté et aussi au moment où nous pourrons avoir enfin un siège stable et installer notre bureau d'une façon pratique, la réalisation des projets que nous vous avons soumis.

Celui d'une bibliothèque spéciale d'ouvrages d'éducation nouvelle, que l'on nous réclame si fréquemment, est prêt à être réalisé. Mais il nous est impossible de faire fonctionner une bibliothèque dans l'état actuel de notre installation matérielle et de nos services de secrétariat.

Moins avancé, est celui de créer un bureau de consultations pédagogiques, pour les parents et pour les maîtres, ainsi qu'il en existe en bien des pays. Complément ou plutôt préface nécessaire aux consultations psychiâtriques, ce bureau rendrait de façon plus régulière et plus complète les services que viennent nous demander le plus grand nombre de nos visiteurs.

Si la perspective du travail qui se présente à nous et que nous ne pouvons immédiatement réaliser, nous semble parfois attristante, nous devons reconnaître qu'il y a un grand élément de réconfort dans le progrès que font le désir des réformes éducatives, et la confiance dans la voie où les orientent les méthodes nouvelles. L'intérêt se propage, et s'intensifie, en ce moment, même parmi ceux — plus nombreux, hélas, que les autres — qui ignorent les efforts des pionniers ou qui négligent de les soutenir.

Si le nombre de nos adhérents et de nos abonnés n'augmente pas autant que nous serions en droit de l'espérer, l'idée, elle, fait du chemin, dans les milieux les plus divers. Les interviews de journaux, les conférences qui s'organisent un peu partout, en sont la preuve. Auprès de nous, nos groupes fraternels, celui du Nord, le sous-groupe de Marseille vaillamment organisé par M. Deschamp et Mlle Fouquet, travaillent avec succès et dans le personnel enseignant primaire l'influence de M. Freinet a essaimé des pionniers dont les expériences sont de grande valeur, à la fois pédagogique et de propagande.

C'est donc avec confiance, mais pourtant avec insistance, que nous demandons à nos membres de ne pas se contenter de travailler eux-mêmes au progrès des méthodes d'éducation, mais d'appeler à nous tous ceux qui peuvent nous aider. Nous aider financièrement, car on ne fait rien sans ressources, intellectuellement pour affermir la valeur et le sérieux de notre action, moralement en nous suggérant des activités, en nous inspirant, en nous poussant au besoin.

Deux exemples d'Éducation Nouvelle dans les milieux industriels allemands (1923-1933)

par Otto Muller-Main.

« .....L'adaptation est la loi souveraine de la vie... L'instruction et l'éducation, qui ont pour but de faciliter cette adaptation, doivent nécessairement tenir compte à la fois de ces données : le milieu avec ses exigences, et l'être humain avec ses ressources. »

Alfred BINET.

(Les idées modernes sur les enfants.)

Dans la mesure où elles ont pour objet leur développement sensoriel et mental, les nouvelles méthodes d'éducation sont immédiatement applicables aux enfants de tout pays et de toute race. En effet, la structure physique fondamentale des corps est identique partout. Lorsqu'au contraire, par suite de difficultés spéciales au milieu, des méthodes pédagogiques particulières sont rendues nécessaires, leur application demeure limitée, le milieu de l'enfant variant selon les pays, les provinces et les situations sociales envisagés. Seul, restera alors d'une application générale, le principe susceptible d'inspirer des méthodes d'éducation nouvelles s'adaptant aux conditions sociales les plus diverses. Les observations qui suivent concernent des essais d'éducation liés à un milieu social des mieux définis. C'est en effet seulement là où des conditions semblables de milieu existent que ces mêmes essais pourraient être utilement tentés. Cette observation nous paraît indispensable pour éviter les malentendus pouvant résulter d'une généralisation trop hâtive.

Ce que nous appelons « le milieu » est constitué non seulement par les influences ambiantes qui s'exercent sur l'enfant du fait des relations familiales (parents, frères et sœurs), mais encore par les habitudes et le niveau de vie de toute une classe sociale. Voici comment est constitué le milieu où se déroulent les faits que nous allons exposer.

Au point de vue ethnologique, le peuple allemand n'a jamais présenté cette majorité de citoyens qui forment en France, par exemple, la base de la nation, nous voulons parler de la bourgeoisie indépendante. L'Allemagne, au contraire, est une nation ouvrière : deux tiers environ de sa population se composent de familles ouvrières. Un observateur superficiel pourrait donc croire que la classe ouvrière joue en Allemagne un rôle semblable à celui de la bourgeoisie en France. Il n'en est rien. La différence est sensible et résulte de l'inégalité des conditions économiques. L'infériorité des ouvriers à cet égard se manifeste par le fait qu'ils ne peuvent pas donner à leurs enfants une éducation aussi complète que celle dont la bourgeoisie, avec ses ressources peut faire bénéficier les siens. Cependant, le prolétariat allemand est cultivé et tient à donner une bonne éducation à ses enfants. Il résulte donc logiquement de cette situation que d'importants compléments d'éducation doivent être fournis en dehors du cadre familial et que la compensation des tares inhérentes au milieu, devient un chapitre essentiel de l'éducation et de la recherche psychologique. Pour exprimer cette même idée sous une autre forme, nous pouvons dire que les psychologues et les pédagogues qui travaillent pour la classe sociale la plus nombreuse en Allemagne, seraient bien heureux d'en être parvenus au point où ils pourraient concentrer leur effort sur l'étude des conditions physiologiques du développement des enfants. Malheureusement, nous n'en sommes pas encore là ; il nous faut nous mesurer avec des perturbations plus massives, d'origine sociale, qui mettent en état d'infériorité les enfants physiquement normaux, et bien plus encore, les enfants physiquement arriérés et ceux de santé débile.

Il existait donc, pour compléter l'éducation donnée au foyer familial, un système complexe de consultations pédagogiques, publiques et privées, dont le rôle était d'éduquer et de guider la jeunesse. Des avis médicaux étaient naturellement sollicités, mais le processus même de la consultation demeurait purement pédagogique.

Les résultats de l'application de cette méthode furent tels, que bientôt des milieux non prolétaires commencèrent à l'utiliser. Les difficultés nées du milieu existent d'ailleurs dans toutes les classes de la société.

Premier exemple

Une fillette de 8 ans, bonne élève à l'école, bégaie. La mère, fière de sa jolie fillette, vou-

drait la voir débarrassée de ce défaut. L'institutrice souhaite également la guérison de l'enfant, mais pour un motif plus sérieux. Elle croit, en effet, avoir observé que le bégaiement devient particulièrement violent lorsque la fillette ne trouve pas de réponse à la question qui lui est posée. Pour lui épargner la torture supposée du bégaiement, l'institutrice dispense l'élève de toute réponse. Il en résulte que l'enfant ne parle plus que lorsqu'elle est capable de répondre correctement et qu'on n'enregistre plus que des réponses exactes. D'où suit que le bulletin scolaire de cette élève est bon. L'institutrice prévoit bien que dans l'avenir, la vie professionnelle de cette enfant ne lui offrira pas toujours de pareilles facilités et qu'elle risquera alors de se décourager complètement. Il serait évidemment préférable de l'habituer dès l'école à conserver la maîtrise de soi dans les situations difficiles, au lieu de s'en tirer en bégayant. Deux problèmes se posent donc : l'un psychologique, concerne le rôle du bégaiement chez cette enfant ; l'autre, pédagogique, relatif à la manière d'amener celle-ci à modifier sa conduite.

Le conseiller d'éducation doit trouver une réponse à ces deux questions. Si cette réponse était purement théorique, son utilité serait médiocre. Ce qu'il faut, c'est qu'il réussisse à modifier la technique des rapports réciproques existant entre l'enfant et les personnes qui l'entourent et cette modification, il doit lui-même la faire et la développer par l'expérimentation pédagogique. Il ne peut d'ailleurs naturellement pas être question d'expérimentation arbitraire. L'expérience elle-même doit être guidée par l'image du succès probable. Cette image, l'observation de l'institutrice en fournit le contour. Si l'on réussit à déterminer qu'en diverses circonstances l'enfant a fait « une bonne affaire » en bégayant et si l'on arrive à préciser dans quelles conditions ce fait s'est produit — et continue à se produire — on pourra essayer de modifier ces conditions. Alors l'enfant, ne réussissant plus à se tirer d'affaire à bon compte en bégayant, recourrait sans doute à une tactique différente et il se pourrait que le bégaiement disparût peu à peu. C'est sur cette présomption que le conseiller pédagogique échafaudera son plan de travail.

Différentes mesures préliminaires ont déjà été prises. L'institutrice a spontanément fourni au conseiller toutes les indications qui précèdent, y compris la mention de l'orgueil qu'inspire à la mère la beauté de sa fille. L'institutrice a également obtenu que l'enfant soit examinée par un médecin. Celui-ci n'a d'ailleurs rien relevé de spécial. L'assistante d'hygiène scolaire a, de son côté, décidé la mère à se rendre seule au bureau du conseiller.

Celui-ci lui a alors expliqué qu'il ne lui demandait pas seulement de le renseigner avec précision sur le milieu actuel de l'enfant, mais aussi de retracer l'histoire de ce milieu, dans les limites où ce milieu intéresse la biographie individuelle de la fillette. La mère ne se fait pas prier, car il s'agit de son enfant préférée. Elle a trois autres filles, âgées respectivement de quatre, douze et quinze ans. L'aînée est en apprentissage, la plus jeune souffre depuis longtemps de paralysie et n'a guère quitté l'hôpital depuis deux ans.

La mère appartient au type des êtres capables et actifs. Elle dirige avec une grande ardeur un petit commerce. En dépit de tous ses efforts, son travail ne rapporte pas assez pour nourrir toute la famille : mais elle a réussi à obtenir l'exonération des frais d'écolage et aussi l'admission gratuite de ses enfants dans des colonies scolaires, où leur santé se rétablit périodiquement. Le mari collectionnait des médailles et arrivait à gagner un peu d'argent de cette manière — mais il ne peut plus actuellement compter sur des ressources de cette nature. Il aide donc sa femme pour les achats de son commerce. Sa femme paraît déployer une énergie d'autant plus grande qu'il observe, lui, en famille, une attitude mélancolique assez déprimante, La fille aînée croit de son devoir d'amener ses deux plus jeunes sœurs à se créer vis-à-vis de leurs parents une manière de penser indépendante et légèrement sceptique.

Le bégaiement de la cadette a commencé à se manifester peu de temps après la naissance de la plus jeune des enfants ; il était d'abord rare, puis est devenu plus fréquent. Parents et proches prirent insensiblement l'habitude de considérer la fillette, en raison de sa beauté et de son intelligence, comme une sorte de prodige. La mère se plaisait à répéter dans sa famille que cette enfant aurait pu être un génie si elle n'était affligée de ce bégaiement. On pouvait être certain que cette opinion exprimée par toute la famille, reviendrait tôt ou tard aux oreilles de l'enfant et que celle-ci en serait flattée. Si elle persévère dans son bégaiement, elle n'aura alors pas besoin de confirmer l'opinion concernant son génie. Ce ne sont certes pas là des circonstances faites pour la pousser à se défaire de son infirmité et il n'y a rien d'étonnant à ce qu'elle n'ait tiré aucun profit d'un cours de langage qu'elle avait suivi pendant longtemps.

D'ailleurs la mère elle-même ne se réjouirait peut-être pas sincèrement de voir sa fille

affranchie de cette habitude et se comporter comme une enfant quelconque. De cet état d'esprit, elle n'est pas consciente. Dans le bégaiement de la fillette, la mère et l'enfant s'unissent donc, comme dans une symbiose psychique.

Le conseiller commence par expliquer à la mère quelle bonne affaire l'enfant a faite pendant des années, à la maison d'abord, et continue à faire, actuellement, à l'école, grâce à son bégaiement. Le plus important serait de modifier cet état de choses. La mère est priée de ne plus faire attention au bégaiement de sa fille et ensuite de s'efforcer de ne plus lui adresser de compliments pour ses bonnes notes, en se bornant seulement à constater le bon travail qu'elle aura fait. Avec l'institutrice, on convient de ne plus dispenser l'enfant de répondre, et, en cas de réapparition du bégaiement violent, d'exiger une réponse écrite immédiate. Si cette réponse laisse à désirer, agir comme on le ferait pour toute autre élève dans le même cas.

Quelques entretiens particuliers ont eu lieu en outre, entre le conseiller et le père, seul, et avec chacune des sœurs aînées. Cela a permis des recoupements, contrôlant les dires de la mère, lesquels d'ailleurs ont été reconnus exacts quant aux points les plus importants. D'accord avec les divers membres de la famille, des dispositions ont été arrêtées, adaptées aux idées de chacun, et dont l'objet est de ne plus donner à la petite bègue l'impression d'être admirée jusqu'à l'adoration, en évitant toutefois de la décourager. Ces arrangements sont les plus difficiles à observer pour les membres de la famille en particulier, étrangers à tout travail pédagogique méthodiquement préparé et conduit. C'est pourquoi un nouveau rendez-vous a été pris par le conseiller avec chacun d'eux pour une date ultérieure, afin d'interpréter les échecs subis inévitables au début de l'expérience.

C'est alors que l'assistante scolaire prépara la première entrevue du conseiller et de l'enfant.

Dès le premier contact, le conseiller est frappé par l'idée que l'enfant s'attend à obtenir le succès habituel que sa beauté lui assure.

Le conseiller : Nous nous connaissons déjà bien.

L'enfant : Comment cela ?

C. : Eh bien, l'infirmière m'a parlé de toi et t'a parlé de moi.

E. : Bien entendu.

C. : Nous savons bien tous les deux que c'est encore de ce bégaiement qu'il s'agit. Au fait, pourquoi veux-tu t'en déshabituer ?

E. : Mais ce n'est pas moi qui veux... on veut...

C. : Dans ce cas, je te conseille de continuer.

E. : Mais alors, pourquoi suis-je venue vous voir ?

C. : C'est ce que je me demande aussi (Tous deux rient).

E. : Après tout, cela vaudra peut-être mieux quand je ne bégaierai plus.

C. : Que fais-tu avec le plus de plaisir ?

E. : Raconter des histoires.

A la prière du conseiller, l'enfant raconte un conte persan. Plus elle se concentre sur son sujet, moins elle bégaie. En terminant, elle demande à son interlocuteur s'il connaissait ce conte. Il répond négativement et lui demande de lui en raconter deux la fois suivante. L'enfant accepte volontiers. Lors de la rencontre suivante, l'enfant bégaie à peine au cours du récit, et c'est seulement dans la conversation courante que l'infirmité se manifeste à nouveau. Il en va de même lors d'une nouvelle « consultation ». Dans l'ardeur du récit elle ne remarque pas qu'elle s'habitue tout simplement à s'entendre parler correctement sans que la question du bégaiement intervienne.

A la fin le conseiller lui dit : « Tu as oublié quelque chose ». — Comment le savez-vous, puisque vous ne connaissez pas les contes persans ?

C. : Tu as oublié de bégayer.

E.: (riant) Mais quand je raconte des histoires, je ne suis pas obligée de bégayer.

C. : Tu n'es pas obligée, mais tu peux le faire.

E. : Vous dites ça comme ça, mais c'est fatigant de bégayer.

C. : Voilà pourquoi les autres te trouvent si courageuse.

E. (riant tout haut). — Justement.

C. : Alors, voyons, pourquoi te conseillerais-je de t'en déshabituer ? Tu me prendrais pour un imbécile.

Le travail en commun poursuivi pendant des heures sous la forme de récits faits par la fillette et écoutés par le conseiller a développé la confiance réciproque au point de permettre de libres entretiens sur des sujets tels que la famille et le passé de l'enfant. Comment les faits déjà connus se reflètent-ils dans la conscience de la fillette. C'est là un point important à connaître. Sa sœur ainée lui inspire une confiance absolue. Quant à la plus jeune, son souvenir paraît s'être effacé. Lorsque le conseiller lui en demande des nouvelles, la figure de la fillette se rembrunit subitement et elle répond que son rôle est inexistant dans la famille puisqu'elle ne quitte guère l'hôpital. Le conseiller insiste :

l'enfant se décide enfin à répondre en racontant des incidents de sa vie passée. Elle se rappelle fort bien l'impression produite dans son cercle par son premier bégaiement et elle s'égaie franchement à la pensée des avantages qu'elle en a tirés.

Un jour après avoir écouté le récit d'un conte fait par la fillette, le conseiller propose de lui en raconter un à son tour. En voici le sens. Un homme marchait sur la grand'route portant sur le dos une lourde pierre placée sur un support en bois construit tout exprès pour lui. Chaque fois qu'il rencontrait un passant, il ne manquait pas de se plaindre de sa pénible tâche, car depuis vingt ans il portait ce lourd fardeau. La plupart de ceux qu'il rencontrait ainsi le jugeaient assez sot et passaient sans lui répondre. L'un d'eux pourtant riposta un jour : « Si cette vieille pierre vous semble si lourde, laissez-la donc tout simplement tomber. — Oui, dit l'homme, c'est facile à dire, mais quand on a porté pendant vingt ans un si beau morceau de marbre blanc, on ne le laisse pas tomber comme cela ». Après un instant de réflexion, la fillette dit en souriant : « Et moi, voilà quatre ans que je traîne ma pierre ».

Entre temps, les proches parents s'efforcèrent de modifier leur attitude à son égard. L'enfant s'en aperçut aussitôt et en parla au conseiller, ce qui n'était pas inutile, car il apprit ainsi, entre autres choses, que la mère, en personne énergique, avait transformé sa manière d'être avec une énergie qui dépassait le but. Elle avait déclaré sèchement à sa fille que ses notes scolaires avaient cessé de l'intéresser, et que, en ce qui la concernait, elle pouvait en rapporter de mauvaises sans inconvénients. Naturellement, l'enfant ne comprenait rien à cette attitude. Dans le cas de malentendus passagers, souvent inévitables, du genre de celui-ci, le tact de l'assistante scolaire joue un rôle important. A de certains jours, c'est tout un état-major d'assistants qu'il faut mobiliser pour dénouer, au profit de tous, un conflit de famille à sa période aiguë.

Dans le cas qui nous occupe, on commença par effacer de l'ordre du jour le problème du bégaiement. En réalité, celui-ci avait, petit à petit, beaucoup diminué, même à l'école, et, chose plus importante, l'enfant s'habitua rapidement à user de l'expédient de la réponse écrite. Elle s'accoutuma donc à soutenir l'épreuve de l'examen, et en même temps, à convenir, le cas échéant, des erreurs commises par elle et des lacunes existant dans ses connaissances et qu'il s'agissait de combler méthodiquement. Quant à la famille, elle s'habitua à prendre l'enfant prodige telle qu'elle était, — même sans prodige. Du fait de l'introduction du conseiller dans le milieu social de l'enfant, le milieu familial plus étroit, se trouva également modifié, et la série elle-même des causes sociales qui déterminaient la conscience et la conduite de la fillette fut transformée. Qui, en définitive, fut amené à s'adapter et à quoi ou à qui ? C'est chose assez compliquée apparemment.

Exemple N° 2

Jean a quatre ans et demi. Il est vigoureux et bien portant. Son père qui le gâtait un peu est mort il y a un an. Sa mère, solide femme d'une trentaine d'années, est secrétaire dans un bureau. Son caractère présente quelques traces d'hystérie. Il est évident que pour Jean, le mieux serait de passer la journée au jardin d'enfants, mais sa mère craint qu'il n'y prenne froid et le laisse à la maison. La mère et l'enfant occupent une chambre dans un logement composé de quatre pièces et d'une cuisine. Les autres pièces sont habitées respectivement par la propriétaire, qui vit de la location du logement, par un étudiant et enfin par le conseiller d'éducation. Celui-ci séjourne provisoirement dans la ville où il est venu organiser un ensemble de consultations pédagogiques. Il s'agit donc d'un milieu véritablement prolétarien, duquel il serait malaisé de dire quelles personnes y représentent « la famille » du petit Jean. Sa mère le confie pendant la journée à la vigilance de la propriétaire ; celle-ci ne se sent pas à la hauteur de cette tâche et préférerait ne pas s'en occuper. Mais le fait est que l'enfant se trouve là et aucun des habitants de la maison ne peut se soustraire aux conséquences de ce fait. Le « milieu » de l'enfant comprend encore une autre personne, Fritz, qui demeure dans la maison voisine. Il a le même âge que Jean et joue pendant des heures entières avec lui dans la rue, même l'hiver, quand une neige épaisse couvre le sol. Les enfants ne s'enrhument d'ailleurs pas à ce régime, bien que parfois il leur soit impossible de rentrer de tout l'après-midi, tout le monde étant absent.

La mère est mécontente de son petit garçon. Elle déclare qu'il est nerveux, bien qu'en réalité il ne se comporte pas autrement que tous les enfants normaux du même âge. Elle perd fréquemment patience, ce qui la porte à croire son enfant nerveux. De temps à autre elle demande à l'office de la jeunesse l'envoi de Jean dans un foyer à la campagne pour quelques semaines. Cela s'explique aisément. Lorsqu'en effet l'ami qu'elle espère épouser prochainement vient la voir le soir, comme il le fait parfois, l'enfant les gêne ; on l'en-

voie alors dans la cuisine où il gêne la propriétaire. A cause de la présence du psychologue dans le même appartement, les deux femmes se sentent particulièrement hésitantes dans leur conduite envers le petit Jean, elles évitent avec le plus grand soin de mettre le technicien au courant de leurs difficultés. Tout cela est logique. Quant au psychologue, il ne peut éviter, quand il est à la maison, d'entendre de multiples criailleries ; il est donc personnellement intéressé à ce qu'une meilleure entente règne entre les deux femmes et le petit garçon. Il en va de même pour l'étudiant. Quand la mère est absente, tout est calme, l'enfant s'étant lié d'amitié avec les deux hommes.

Rentrant un jour chez lui, le psychologue trouve les deux petits garçons, Jean et Fritz, à la cuisine ; grimpés sur des chaises, ils ont allumé le gaz et s'amusent à brûler des bouts de papier. Ils sont seuls dans l'appartement. Pleins d'enthousiasme, ils font admirer leurs exploits au conseiller. Celui-ci, après quelques secondes d'observation, profite d'un moment où les petits sont moins près de la flamme ; poussant alors, « par mégarde » l'une des chaises, il détermine une culbute générale. A terre, les gamins se retrouvent avec le conseiller et tout le monde éclate de rire. Fritz déclare : « Heureusement qu'on n'est pas tombés dans le feu ». Cette remarque ouvre la discussion sur le thème d'actualité, et on décide d'attendre une autre fois pour allumer le feu qu'un adulte soit présent afin d'éviter le danger des chaises branlantes, etc... Le lendemain, le psychologue rencontre dans l'antichambre la maman qui l'accable d'une avalanche de reproches. Pourquoi n'a-t-il pas défendu aux enfants de jouer avec le gaz et infligé immédiatement à Jean une bonne correction ? Si celui-ci recommence et qu'il mette le feu à la maison, c'est lui, le psychologue, qui en sera responsable, etc...

Le conseiller est frappé de l'exactitude avec laquelle la mère est renseignée sur tous les détails de l'affaire. Jean semble apporter beaucoup d'objectivité dans ses comptes rendus. Le dialogue suivant s'établit : « Qui est-ce qui vous fait supposer que des claques empêchent un incendie ? dit le conseiller. — La mère : « Cela se voit bien ; le petit vient de me demander de lui allumer le gaz ». Et le conseiller de conclure : « Notre discussion sur le plancher semble donc avoir porté ses fruits. — on ne peut pas empêcher les enfants d'aimer à regarder le feu, mais s'ils reconnaissent qu'il est préférable de le faire en présence des adultes, c'est déjà un joli succès ». — « Tout de même, vous auriez dû le battre », réplique la mère.

Un soir le psychologue rentre tard à la maison. Celle-ci semble déserte, à l'exception de Jean qui pleure doucement dans son lit. Le conseiller s'approche et demande la cause de son chagrin. Jean : « Il y a une sorcière dans le poèle, qui fait Hou, hou ». Le conseiller ouvre la porte du poèle, regarde consciencieusement à l'intérieur et déclare : « Je ne vois pas de sorcière, mais le vent hurle dans la cheminée ». Puis il s'efforce de démontrer le fait à l'enfant à l'aide d'un sifflet. Jean semble satisfait de l'explication. Il se retourne dans son lit mais recommence peu après à pleurer. « Quel est donc ce gros chagrin ? » dit le conseiller. Jean : « Maman ne m'aime pas et oncle Charles (c'est l'ami de la mère) non plus ».

Il y a des moments où l'éducateur de profession lui-même éprouve l'impression que quelque chose s'immobilise brusquement en lui, impression toute physique d'ailleurs. C'est celle que ressentit alors notre conseiller.

Il en profite pour se souvenir de la phrase qui figure en tête de cette étude : « l'adaptation est la loi souveraine de la vie ». Il aurait scrupule à en retirer un seul mot, mais il se demande qui doit ici s'adapter et à qui ou à quoi ? Et que demande le milieu considéré ? Il sait bien, son expérience ancienne de plusieurs mois le lui dit, que la déclaration de Jean est vraie. Les manifestations sentimentales de la mère qui se produisent de temps en temps, ne changent en rien la réalité. Le conseiller se décide à donner à Jean une réponse qui ne le cède en rien, comme niveau intellectuel, à sa juste observation. Il lui dit donc ceci : « Ta mère travaille toute la journée au bureau, et le soir elle va souvent voir l'oncle Charles avec lequel elle voudrait bien se marier. Elle s'entend bien avec lui. Je te vois souvent aller retrouver Fritz dans la rue et jouer longtemps avec lui. Pourquoi le fais-tu ? — Jean : « Mais Fritz est mon ami ». — Le conseiller : « Cela veut dire que tu t'entends bien avec lui. — Jean : « Oui, je m'entends bien avec Fritz ». — Le conseiller : « Et ta mère s'entend bien avec l'oncle Charles. Comme cela vous avez tous les deux quelqu'un avec qui vous vous entendez bien, le principal c'est d'avoir un ami, hein ? ». Le petit garçon, complètement d'accord avec cette conclusion, s'endort tranquillement. Le lendemain la mère dit au conseiller : « Vous avez causé avec mon fils cette nuit, c'est tout à fait gentil à vous. Dites-moi donc ce dont vous avez parlé. D'ordinaire il me raconte tout, mais cette fois il n'y a rien à lui arracher ». Le conseiller : « Nous avons parlé de différentes choses, par exemple de la manière dont le son se pro-

duit dans un sifflet. Jean, qui de la chambre voisine, a entendu cette conversation, intervient : « Tu sais, maman, c'est comme le vent qui hurle dans la cheminée, mais il n'y a pas du tout de sorcière ».

La maman alors s'informe minutieusement de l'organisation des consultations existantes. Le conseiller lui en indique une où il n'exerce pas. En effet, considérant comme improbable la visite de la mère à l'adresse indiquée, il veut éviter de troubler l'atmosphère de confiance qui commence à s'établir entre eux par le sentiment de culpabilité que la mère, avec ses dispositions hystériques, ne manquerait pas d'éprouver à son égard, si elle ne se rendait pas à l'une de ses propres consultations. Il lui en indique donc une dont elle sait bien qu'il ne s'occupe pas régulièrement. Elle ne s'est jamais rendue d'ailleurs à aucune consultation, mais s'est faite spontanément la propagandiste enthousiaste de l'organisation des consultations pédagogiques. Et c'est ceci qui a marqué le point de départ de la transformation des forces ambiantes qui avaient déterminé jusqu'alors la conscience et la conduite du petit Jean.

Notre deuxième exemple est déparé par plusieurs défauts. Il ne repose sur aucune mission pédagogique, soit publique soit privée reçue par le conseiller ; il ne se déroule même pas dans le cadre de l'institution sociale décrite au début de cette étude ; enfin il ne concerne pas un enfant « difficile ».

Les raisons qui nous ont incités à présenter cet exemple sous cette rubrique d'éducation sociale sont les suivantes : La période de la vie de Jean décrite plus haut montre un cas de détérioration du milieu à son début. Tant que le père de l'enfant a vécu, il le gâtait un peu et fournissait à celui-ci une compensation à la conduite peu équilibrée de la mère. A la mort du père, cette compensation a disparu ; et la situation du petit garçon devint encore plus difficile lorsqu'apparut l'ami de la mère. De nombreux cas de corruption complète du milieu sont précédés de circonstances semblables. Il est donc fort utile à l'éducateur comme au psychologue d'avoir une occasion de « voir » cette préparation et c'est un hasard heureux pour l'enfant et pour ses proches qu'une modification de la situation ait pu être amorcée dès le début des difficultés. Il importe à la prophylaxie pédagogique et sociale de dépister les difficultés résultant du milieu dès leur apparition et d'affranchir de plus en plus de l'influence du hasard la méthode employée pour les combattre.

Enfin, « le milieu » en tant qu'abstraction ne peut revendiquer quoi que ce soit ; il faut qu'une personne au moins soit en situation de formuler et de représenter les exigences en question. La mère, dans notre exemple N° 2, peut-elle être cette personne et l'enfant doit-il s'adapter à sa pédagogie de sorcières et de gifles ? Ou bien doit-on exiger de l'enfant une foi abstraite en l'amour maternel, tandis que d'une façon concrète, la vie lui démontre qu'il est à charge à des personnes jouant un rôle important dans son milieu, et à sa mère elle-même : Personne sans doute ne répondra affirmativement à ces questions. Il est pourtant nécessaire qu'elles soient posées afin de nous convaincre de la nécessité de creuser plus profondément des notions telles que les « exigences du milieu » et « l'adaptation », si nous voulons rester fidèles, sur le terrain de la pédagogie sociale, au noble idéal que Binet s'est proposé : Le milieu et ses exigences ne sont pas constants, ils se modifient sans cesse. Si donc, on peut modifier le milieu, une des exigences de ce milieu doit être que sa transformation ne soit pas abandonnée au hasard ou au bon plaisir irraisonné des individus, mais bien au contraire, guidée et canalisée méthodiquement. Dans tous les milieux, les adultes ont leur rôle propre. L'ensemble de ces activités doit être soumis à un plan aussi rigoureux que la conduite réciproque des enfants entre eux ou que les rapports de ceux-ci avec les adultes. Il faut qu'il en soit ainsi, non pas en vertu de la volonté d'un moraliste, qui, vivant en marge de la réalité, fait ressortir cet impératif d'idéals philosophiques lointains, mais au nom de raisons plus impérieuses.

Dans le champ particulier de travail social où se déroulent nos deux exemples, on reconnaît très vite que des diverses personnes dont la conduite inconsidérée produit les détériorations du milieu enfantin, aucune n'a le désir de nuire. Au contraire, elles ont toutes et toujours de bonnes intentions envers les enfants comme envers les adultes. Mais elles ne réussissent souvent pas à transformer ces bonnes intentions en actes efficaces. Cet échec est dû le plus souvent, non pas à des défauts de caractère, mais à des circonstances extérieures dépendant des conditions sociales ou économiques. Si, par exemple, la mère de Jean avait possédé des ressources matérielles suffisantes pour payer le loyer de deux ou trois pièces, les rapports entre son enfant, son ami et elle-même pouvaient être infiniment meilleurs, en dépit de ses propres dispositions à l'hystérie. Cette remarque est valable dans le cas de millions d'êtres de la même classe sociale. Mais tant qu'il en sera ainsi, tant que de trop nombreuses personnes seront obligées de cohabiter dans le même logis, voire même dans la même pièce, la possibilité de vivre en bonne intelligence leur sera aussi nécessaire que le pain quotidien. Inutile de

leur présenter des formules de morale. Ils savent, bien qu'instinctivement parfois, que leur intérêt véritable est de s'entendre et de s'entr'aider. Maint prolétaire, à l'aide de moyens purement empiriques, est passé maître dans cet art, et nombreux sont ceux qui, sans hésiter, entreprendraient de modifier leurs relations réciproques, et, par conséquent, les réactions du milieu sur leurs enfants, si les moyens pratiques de le faire, la technique de cette transformation, leur étaient fournis.

La technique de la pédagogie sociale repose sur la connaissance supposée de certaines notions qui ne font pas encore partie du programme d'enseignement des écoles primaires : la science idéologique et la connaissance des hommes. Si, par exemple, dans le dernier cas présenté ici, la mère use de la peur des sorcières et, à l'occasion, des coups, comme de moyens pédagogiques, cela ne résulte pas uniquement du caractère primitif de sa propre façon de penser : des couches sociales importantes pensent de même, et c'est parce que la mère est consciente de ce fait qu'elle est sûre de posséder la vraie méthode d'éducation. Les représentations morales qu'on pourrait lui adresser se briseraient tout naturellement sans pénétrer un tel état d'esprit.

L'idéologie prédominante dans une classe sociale trace donc pour les individus qui la composent les limites de leur possibilité d'apprendre ou de comprendre. Des mesures d'organisation sociale sont indispensables pour reculer de temps en temps ces limites, comme nous en donnons un aperçu dans notre premier exemple.

La consultation pédagogique fait partie de la consultation sociale en général. Dans la pratique, nous fûmes mis dans la nécessité de combiner et d'appliquer des méthodes suivies de direction des adultes. Pour cela, il faut quelque chose de plus que l'expérience ; il est nécessaire de posséder une théorie, fruit de cette expérience, apte à la gagner de vitesse dans la suite de ses démarches, afin d'en augmenter le succès. C'est afin de tirer parti des résultats des consultations sociales, de développer la théorie et la technique de l'éducation des adultes et de poursuivre méthodiquement l'étude de l'idéologie que l'Institut de psychologie individuelle de Berlin a été fondé par nous. D'un autre point de vue encore, la concentration de la recherche et de la pratique dans un même organisme s'est révélée nécessaire. On ne pouvait pas continuer à laisser s'épuiser dans le traitement de la masse des cas particuliers les capacités disponibles. Précisément, parce qu'on a pu prouver que pour chaque cas individuel, c'est une chaîne de causes sociales qui déterminent la conscience, il faut éviter, par des mesures d'organisation appropriées, la naissance des troubles causés par le milieu et pouvant affecter les enfants. C'est pourquoi l'Institut débuta logiquement par la fondation d'un centre prophylactique de pédagogie sociale.

Traduit de l'allemand par J. H.

Missions culturelles au Mexique (1)

A partir du moment où le Mexique eut conquis son indépendance, un des plus graves problèmes qui se posèrent à la nouvelle nationalité, fut précisément de se constituer une véritable nationalité, englobant non seulement les quelques millions de créoles et de « gente de rasône », mais toute la communauté du Mexique, c'est-à-dire les communautés indigènes. Or, l'Indien, et par « Indien » il faut entendre non seulement l'indigène de race pure, mais aussi le métis, dans tous les cas, très nombreux, où il a été absorbé par la communauté indienne. L'Indien a vécu jusqu'à nos jours et continue à vivre dans un isolement tel que sa qualité de citoyen mexicain demeure souvent théorique.

Isolement linguistique : le nombre d'idiomes ou dialectes parlés au Mexique est sans doute de plus de 200, et si l'on peut, philologiquement, réduire ce nombre à quelques familles, il n'en reste pas moins que, pratiquement, des indigènes parlant des dialectes très proches, de la même famille, ne se comprennent pas. L'émiettement linguistique est tel dans certaines parties de la République que d'un village à son voisin immédiat la compréhension n'est plus possible ; il n'y a d'homogénéité linguistique que locale, et étroitement locale. Quant à la connaissance de l'espagnol, « langue nationale » et véhiculaire, elle est encore extrêmement peu répandue. Les missionnaires catholiques, qui ont pénétré à peu près partout au temps de la colonie, apprenaient la langue de leurs ouailles et souvent ne leur enseignaient pas l'espagnol, voulant éviter un contact trop in-

(1) Cet article est extrait de la Revue « *Le Travail Humain* », N° 4 (décembre 1933), publiée par le Conservatoire National des Arts et Métiers, 292, rue Saint-Martin, Paris.

time , qu'ils estimaient pernicieux du point de vue religieux et moral, entre les indigènes et leurs conquérants. Ces derniers, eux-mêmes, plutôt que de se lancer dans un travail d'éducation, ont bien souvent préféré apprendre les idiomes indigènes, surtout lorsque ceux-ci présentaient déjà l'avantage de s'étendre à des régions assez vastes ou politiquement importantes : ce fut le cas du Nahuatl pour le plateau central et du Maya pour le Yucatan. Il résulte de tout cela qu'après quatre siècles de conquête et de pénétration relativement grande, le problème de l'unification linguistique par l'espagnol se pose d'une façon aiguë. Pour citer un cas concret, et un des plus favorables, sur le plateau de Toluca, dans les environs de cette ville et à une centaine de kilomètres de Mexico, seuls les hommes mûrs connaissent l'espagnol, qu'ils ont appris le plus souvent au hasard des visites à la ville, des fêtes et des marchés ; les femmes ne connaissent que la langue locale, et comme, à l'intérieur des familles, on n'emploie que cette dernière, les enfants ignorent également la langue nationale, de sorte qu'il n'y a même pas continuité dans le peu qui a été gagné.

Isolement aussi en ce qui touche aux connaissances générales qui font de l'habitant de tel ou tel village le citoyen de tout le pays. L'Indien connaît son village, le village voisin, la capitale de l'Etat où il a dû aller pour quelque litige et quelquefois Mexico. Les autres Etats, les villages éloignés, il ignore jusqu'à leurs noms ; et l'ignorance est plus grande encore lorsqu'il s'agit de l'histoire du pays, de sa constitution politique, de son organisation administrative. L'Indien n'est pas « incorporé » au pays qui est nominalement le sien.

A la base de ce double isolement demeure l'isolement économique. L'économie rurale mexicaine est d'un caractère familial et tout au plus étroitement local. Manquant complètement d'argent liquide, l'indigène fabrique à peu près tout ce dont il a besoin, et n'achète qu'à des artisans locaux. Comme produits de l'industrie nationale, il n'achète guère que la cotonnade, la « manta », qui lui sert à confectionner ses vêtements, quelquefois un outil ou de rares denrées alimentaires : la prodigieuse pauvreté de l'Indien le tient en dehors des échanges et de la vie économique du Mexique.

Le problème qui se pose, celui de « l'incorporation de l'Indien », n'est donc pas un simple problème d'éducation, au sens académique du mot, mais un problème de culture. Il faut vaincre la misère de l'Indien en lui apprenant à exploiter le milieu où il vit, en développant ses procédés d'agriculture, en perfectionnant ses industries locales, en l'aidant à rompre le cercle vicieux de son ignorance, cause de sa pauvreté, et de sa pauvreté, cause de son ignorance, en le plongeant dans le courant général de la production et de la consommation. Il faut effacer à son profit la distinction entre « l'Indito » et la « gente de razon ». L' « Indito », c'est celui qui ignore ou parle mal la langue nationale, qui demeure confiné dans l'étroit milieu local, qui se nourrit misérablement de « tortillas », de piments et de haricots noirs, qui demeure livré sans défense à la maladie ou se soigne avec des recettes magiques : la « gente de razon », c'est le blanc, le métis ou l'Indien relativement aisé, qui parle de préférence espagnol, même s'il connaît encore l'idiome local, qui mange de la viande, achète des vêtements et des souliers produits par l'industrie moderne, et se fait soigner par le médecin. Les deux expressions, on le voit, ont un sens non point racial, mais culturel.

L'éducation rurale doit donc, non pas enseigner des notions théoriques qui seraient vite oubliées, mais modifier profondément le milieu. Elle dispose de trois instruments : l'Ecole rurale, installée dans le village et s'adressant à la communauté locale ; les Ecoles Normales rurales qui sont chargées de former les maîtres, et enfin les Missions culturelles.

Ces Missions ont un triple but :

1° Instruire les maîtres ruraux, leur faire comprendre quel est le véritable problème, leur donner des méthodes et des directives.

2° Modifier effectivement le milieu économico-social.

3° Etudier ce même milieu en ayant toujours en vue le but pratique de le changer et de l'améliorer. Il va sans dire que ce dernier point est d'une importance capitale, puisque toute action sur le milieu ne peut aboutir que si l'on en possède une connaissance préalable.

Il existe trois classes de Missions : les Missions Ambulantes, les Missions Permanentes, la Mission Supérieure Urbaine.

Les premières, au nombre de 13, doivent pallier à la faiblesse des moyens dont on dispose en face de l'étendue du pays, en se déplaçant dans les régions où leur intervention est le plus nécessaire. Chacune de ces missions a un itinéraire déterminé et doit demeurer un certain temps dans chacune des localités désignées, où se rassemblent les maîtres ruraux des environs. Outre le chef de mission, sorti d'une Ecole Normale, le petit groupe comprend une « travailleuse so-

ciale », un professeur de petites industries, un professeur d'agriculture, un professeur de culture physique, un professeur d'arts populaires, un professeur de musique et de chant. Dans chacune des localités visitées, la mission fonde un centre permanent de culture, où pourront se réunir ultérieurement les maîtres ; ce centre ou « Institut », est doté d'une bibliothèque élémentaire pourvue d'un règlement de bibliothèque circulante, pour en permettre la diffusion dans le village, et de divers équipements matériels relatifs à la culture physique, à la menuiserie, etc... De cette façon, lorsque la mission elle-même se sera retirée, on peut espérer que les maîtres locaux, munis de l'outillage indispensable, sauront empêcher la population de retomber au niveau où elle se trouvait auparavant.

Pendant son séjour dans la localité même, la mission s'adresse naturellement à trois publics différents : aux maîtres réunis à cette occasion, à la population dans son ensemble et enfin, aux enfants. Aux premiers, on essaie de donner des idées élémentaires de pédagogie, de les orienter vers le travail social au sein de leurs communautés respectives, de former une sorte d'état-major sur lequel on puisse compter lorsqu'on abandonnera de nouveau à lui-même le groupe indigène. Avec les enfants commence déjà le travail de transformation du milieu. On les habitue à la culture physique et à l'hygiène, on les forme en clubs sportifs ; on essaie d'exciter leur émulation en leur exposant des dessins, des peintures, de petits travaux réussis exécutés par les enfants d'autres localités. Si le milieu s'y prête, on fera décorer par les enfants eux-mêmes la salle d'école, on leur fera organiser un petit théâtre ou des marionnettes. Ce que l'on cherche à produire, c'est un intérêt vivant chez l'enfant envers des réalisations dont il soit un des auteurs et un des responsables ; on veut secouer son apathie, l'éveiller. Et, par ce moyen, des matières d'enseignement peuvent s'introduire, mais mêlées à cette activité et non comme sujets de dissertations ou de leçons. Par exemple, en organisant des chœurs d'enfants, on leur fera sentir très naturellement le besoin de savoir l'espagnol pour pouvoir chanter dans cette langue ; ainsi, l'enseignement de la langue nationale commencera au sein de ces petites communautés d'enfants que la Mission Culturelle aura vivifiées.

Mais c'est réellement avec la communauté adulte que commence le plus important et le plus lourd de la tâche : l'amélioration du milieu. C'est une bataille qui se joue à la fois sur tous les terrains : celui de la technique, celui de l'hygiène et de la médecine, celui de la vie sociale de la communauté. Les conditions sanitaires d'un grand nombre de populations indigènes sont extrêmement mauvaises ; sous-alimentation, alcoolisme, ignorance de l'hygiène, habitations insalubres, pratiques archaïques employées en cas de maladies, d'accouchements, etc... La travailleuse sociale doit visiter les foyers, y introduire des méthodes rationnelles, notamment en ce qui concerne les enfants. On s'efforce de diffuser la vaccination, d'améliorer la nourriture et l'habitation. Mais il est évident que toutes ces améliorations ne peuvent être atteintes qu'avec la base d'une amélioration matérielle dans les techniques agricoles et industrielles. Les spécialistes de la mission s'attaquent d'abord aux techniques déjà pratiquées par les Indiens afin de les développer ; à ceux qui l'ignorent, on apprendra l'usage de la charrue ; on leur montrera à perfectionner leurs procédés pour obtenir des produits de meilleure qualité. Puis on introduit de nouvelles techniques ; greffage, culture de fruits ou de vigne là où c'est possible, conservation des légumes et des fruits, fabrication de fromages, apiculture. Suivant la même méthode que pour les enfants, on apporte et on expose les produits les plus achevés d'autres régions pour inciter les indigènes à en faire autant. Si, comme c'est souvent le cas, il existait autrefois dans le pays une industrie qui a diminué d'importance, on cherche à la ranimer. On fait comprendre aux Indiens les avantages des coopératives de production et de consommation. En un mot, par tous les moyens, il s'agit de provoquer dans la région considérée un mouvement économique tel qu'il atteigne le double but de diminer la pauvreté de l'indigène et de le faire sortir du cercle étroit où sa vie de tous les jours est enfermée.

Enfin la mission cherche à laisser derrière elle une communauté indienne plus vivante, plus gaie, organisée pour des divertissements sains, habituée aux fêtes sportives ou musicales. Les indigènes ont un goût très vif pour la musique et les orphéons formés par les missions obtiennent le plus souvent un grand succès. On pourrait dire que le passage d'une mission dans une région se marque dans les villages les plus reculés par ces deux signes : un terrain de sport (généralement équipé pour le basket-ball) et un kiosque à musique.

Il suffit d'avoir jeté un coup d'œil sur ce vaste programme pour comprendre avec quelle difficulté une mission ambulante fixée pour un peu de temps dans chaque endroit, peut le réaliser. En réalité, tout dépend de ceux qu'elle laisse derrière elle pour

compléter son travail. Or, bien souvent, la routine l'emporte, les maîtres ne s'habituent pas aux nouvelles méthodes, l'action passagère de la mission n'a pas pénétré assez profondément dans l'indigène. D'où l'utilité des Missions Permanentes, qui peuvent exercer une influence plus durable.

Il existe jusqu'ici deux Missions Permanentes. Celle de l'Etat d'Hidalgo, installée d'abord à Actopan, puis à Ixmiquilpan, (elle vient encore de changer de siège dernièrement), travaille depuis mars 1926 à élever les conditions de vie et la culture d'une des populations les plus misérables et dépourvues de la République, les Otomis, éternels disgrâciés repoussés par tous les habitants successifs du Plateau vers les terres les moins fertiles et victimes d'un alcoolisme profondément installé. L'action de la mission a porté, à Actopan et à Ixmiquilpan, sur une population adulte de 30.907 individus, et si le niveau de la vie de ces indigènes paraît être demeuré malgré tout très bas, il est certain cependant qu'une amélioration véritable a été obtenue. Le village d'Actopan s'est modernisé et assaini, deux petites places-jardins, propres et coquettes, avec un kiosque à musique égayent l'ingrate sécheresse de ce pauvre « pueblo » de Terre Froide. Dans ce même village existait également une Ecole Normale Rurale, ce qui constituait un certain avantage pour la mission, l'école fournissant du personnel pour le travail social et contribuant à l'effort de diffusion de culture. On a appris aux indigènes à mieux utiliser « l'ixtle », fibre de l'agave qui croît en abondance dans toute la région. On les a aidés à mettre en valeur leurs « ejidos » (terres communales). Dans ce pays que la sécheresse ravage pendant neuf mois de l'année, on a installé des dispositifs d'irrigation. La lutte contre l'alcoolisme, absolument urgente pour ces populations, a été entreprise de différentes manières. D'abord par la propagande directe antialcoolique, et par l'enseignement de l'hygiène ; par l'amélioration de la nourriture consécutive au développement agricole ; en effet, il est certain que les indigènes, en absorbant des quantités considérables de « pulque » (alcool d'agave), cherchent à compenser la sous-alimentation chronique dont ils sont victimes ; enfin, en organisant des divertissements sportifs, des représentations théâtrales en plein air, etc... afin de soustraire l'Indien à l'ivrognerie habituelle des jours de loisir.

La composition de la mission a varié ou plutôt s'est complétée avec le temps. A l'équipe primitive qui comprenait une travailleuse sociale, un médecin, une infirmière, une accoucheuse, un agronome, sont venus s'ajouter un professeur de culture physique, un maître de petites industries, un professeur de musique, un charpentier, un maçon et un aide.

C'est en mai 1930 qu'a été fondée la seconde mission, celle de Paracho (Michoacan). Elle aussi a affaire à l'une des régions les plus isolées et les plus fermées de la République. Ce qui a été dit d'Actopan, et en général de la tâche des missions, s'applique naturellement à celle de Paracho.

Quant à la Mission Spéciale Urbaine, elle a pour fonction de parcourir les capitales des divers Etats fédéraux et d'y fonder des cours de perfectionnement pour les maîtres locaux. Elle ne s'adresse donc pas, contrairement aux autres, aux enfants ni aux communautés indigènes, mais seulement au personnel enseignant, où elle doit propager les principes et les méthodes de l'éducation rurale, telle que la conçoit le secrétariat. Elle doit en un mot contribuer à former des cadres sans lesquels toute modification profonde de l'état culturel des indigènes est impossible à accomplir. L'effort venu du centre, de Mexico, ne peut aboutir à des réalisations que par l'intermédiaire de travailleurs locaux préparés techniquement et moralement. A la fin de 1932, la Mission Urbaine avait déjà opéré dans les capitales suivantes : Morelia (Michoacan), Monterrey (Nuevo Leon), Oxaca (Oxaca), Saltillo (Coahuila), Guadalajara (Jalisco), et avait instruit 1959 maîtres.

Cette brève note ne peut donner qu'une idée forcément schématique de l'organisation des Missions Culturelles, de leurs tâches et de leurs résultats. Il s'agit là d'une immense expérience qui, pratiquement et en égard à l'immensité de sa matière, commence à peine. Pour pouvoir juger l'arbre à ses fruits, il faut attendre. Mais s'il ne peut être question d'apprécier convenablement des résultats, il est possible d'apprécier la méthode, et l'on peut affirmer qu'étant donné le problème tel qu'il se présente dans le Mexique moderne, cette méthode s'adapte à son objet d'une manière très satisfaisante. Son seul point faible, s'il faut lui en trouver un, ou plutôt la plus dure résistance à vaincre, c'est que tout repose, comme on l'a bien reconnu, sur les possibilités d'amélioration matérielle de la vie indigène, et que, si la mission peut beaucoup dans ce domaine, elle ne peut pas tout. Elle peut apprendre à l'Indien à tirer le maximum de sa terre, à pratiquer de nouveaux procédés et de nouvelles industries, mais la faiblesse de ses ressources, l'exploitation économique dont il est si souvent victime constituent un état de fait dont le maintien s'oppose radicalement à l'élévation culturelle de l'in-

digène et dont la disparition dépasse les moyens et la compétence des missions. Autrement dit, le succès de leur œuvre est lié à l'accomplissement de profondes modifications de la structure économico-sociale du pays, modifications dont l'espoir chez les uns et la crainte chez les autres, ont provoqué les grandes vagues successives de révolution au cours des dernières années.

Deux points, peut-on ajouter, paraissent particulièrement importants dans la tâche des missions.

1° La connaissance des milieux indigènes, bien qu'elle paraisse constituer au premier abord une recherche de caractère théorique, est pourtant absolument indispensable. Il suffit d'avoir assisté, comme cela est arrivé à l'auteur de ces lignes, aux difficultés presque insurmontables auxquelles se heurte dans un village reculé le maître qui ignore la langue indigène, pour sentir et croire que même les améliorations immédiates de conditions de vie ne doivent pas passer avant cette étude scientifique de base.

2° La formation de cadres enseignants pourvus de techniques modernes et imbus de l'esprit nécessaire est évidemment le grand but et le grand espoir de tout le mouvement. La véritable tâche des missions est, au fond, de préparer leur propre disparition, avec l'aide des Ecoles Normales, en instruisant les maîtres d'aujourd'hui et de demain de manière à rendre quelque jour les missions elles-mêmes inutiles. Encore une fois, la matière sur laquelle il faut agir est immense, et peu de temps a été encore employé, mais il semble que la bonne voie ait été délibérément choisie, et il faut sans doute attendre beaucoup des nouvelles générations de maîtres. De toute façon, il est, dès maintenant impossible de ne pas signaler tout l'intérêt scientifique et humain du travail qui s'accomplit, dans la « Republica de los Indios », pour sauver tout un peuple de la misère physique et mentale. Le problème de l'incorporation de l'Indien et l'évolution des Missions Culturelles constituent un de ces champs d'expérimentation à grande échelle que la science pédagogique ne doit pas perdre de vue.

Jacques SOUSTELLE,
Agrégé de l'Université (Paris).

Effort et spontanéité

par Romain Rolland.

Romain Rolland, dans le dernier tome de « L'Ame enchantée » (Paris, Albin Michel, 1933, pp. 216-218) décrit comme suit l'éducation que reçoit le petit-fils de son héroïne, Annette Rivière :

Il passait une partie de l'année, à moitié nu, au jardin, ou dans les bois, vêtu d'une braie de petit Gaulois. L'instinct de George (1) lui dictait, comme premier enseignement, d'habituer son garçon à l'endurance, et, bien entendu, non pas stoïque (c'est la ressource des mauvaises dents), mais l'endurance qui a joie. Le principe de la joie a été justement revendiqué par les Ecoles nouvelles en Occident, depuis un quart de siècle. Mais, sans avoir eu vent de pédagogie, George ajoutait à cette notion du plaisir qui est le fruit du libre jeu spontané de l'enfant, la notion virile de l'effort, qui inclut la nécessité de la peine dans la joie pleine. Elle disait à son louveteau :

« Si tu fais ce que tu peux, c'est trop peu ! Il faut faire, à chaque fois, un peu plus que tu ne peux. Le plaisir est bon à téter — je ne dis pas ! — mais c'est à la portée de chaque veau. Le meilleur, le vrai bon, c'est quand on commence à mâcher sa peine. Rien ne vaut ce goût sur la langue. Lèche ta sueur !... Un peu de trop. Mais pas trop ! Le trop du trop serait d'un sot. Ni sot, ni veau... Allons ! vas-y !... Encore ! encore !... Stop... Veille à la casse !... On ira plus loin, demain.. ».

A ce jeu-là, les quatre pattes et la cage du petit gars se bronzèrent. L'esprit n'y perdait rien. George lui enseignait la même gymnastique de l'effort. La fille de Julien dextrement maniait l'arc de l'intelligence. Les problèmes abstraits de la science, sous ses doigts agiles, si simplement se dénouaient que les doigts prestes du petit singe refaisaient, de point en point, les mêmes mouvements, sans se douter de la difficulté. Les doigts de l'esprit devançaient la pensée ; l'instinct résolvait le problème, avant d'avoir raisonné « comment ». C'est le bon chemin, la ligne droite : le « comment » viendra après, après qu'on sera arrivé. Si on attendait, pour partir, qu'il fût prêt, le jour — la vie — y passerait ! Marche toujours ! « Comment » finira bien par nous rattraper... George com-

(1) George est une grande amie âgée de 22 à 25 ans qui a pris en main l'éducation du jeune orphelin.

muniquait à Jean son intuition de l'esprit et de la main. La raisonner était ensuite une belle charade, qu'on s'amusait à résoudre, au repos, le soir. Mais dans le jour, voir et agir ! Voir pour agir. Les deux mouvements n'en font qu'un, si l'on est sain. Nous aurons le temps de comprendre !... Comprendre ? Comme si le regard et la main, du premier coup, n'avaient point compris ! Il n'est pas besoin de mots pour penser. Mais quand l'heure était venue pour les mots, ni George, ni Jean n'en étaient pauvres. Ils n'avaient point la langue paralysée. Ah ! qu'ils aimaient donc à discuter !... Annette riait, en les écoutant. Même en pensant, en discutant, ils avaient l'air de faire assaut avec leurs membres, en jouant.

On peut croire que les problèmes de l'existence, dont les tourments avaient fait saigner la génération d'avant, ne les gênaient guère dans leurs souliers ! (Et d'abord, ils allaient pieds nus dans des sandales). Le premier de tout : ils étaient, fille et garçon, très bien portants. Ils ne savaient pas ce que c'était que la maladie. Ils ne connaissaient pas par eux-mêmes — (pas assez ! c'est un gros manque !) — la misère, la cruauté du combat pour l'existence. S'ils les eussent connues, il était probable qu'ils eussent été prêts à en affronter les assauts : pour une George, la vie entière est un stade. Mais ce serait trop beau, si c'était vrai ! Le stade même est un luxe. Le plus grand luxe : non pas l'argent, mais le cloisonnement. Cette éducation individualiste était en marge des destinées communes.

Congrès

Détails sur le Congrès Sud-Africain de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle

Le Cap (2-13 *juillet* 1934).
Johannesbourg (16-27 *juillet*)

Thème des travaux : L'adaptation de l'éducation aux besoins nouveaux de la société, spécialement dans les pays sud-africains.

Programme des conférences, cours et discussions :

1° Conférences sur le thème général du Congrès. Elles porteront sur deux questions : *a*) Comment l'éducation peut-elle répondre aux exigences nées de la transformation rapide de l'état social actuel ? *b*) Comment peut-elle contribuer au progrès social ?

2° Conférences, cours et discussions sur les sujets particuliers suivants :

La question des programmes ;

L'éducation professionnelle, technique, agricole, etc. ;

Les *problèmes éducatifs et sociologiques dans les campagnes ;*

La préparation des maîtres que réclame l'Afrique du Sud ;

L'enseignement individuel (Méthodes Dalton, des projets, Decroly) ;

Examens et Tests ;

Bilinguisme : Méthodes pratiquées dans les divers pays intéressés ; étude du milieu et enseignement de la deuxième langue ;

L'éducation et l'expression artistique de la personnalité ;

Education des adultes.

Problèmes d'adaptation sociale : Les jeunes délinquants. — Le développement physique et mental de l'enfant (y compris l'âge préscolaire. — Psychologie des rapports familiaux. — Le travail social ; son but et son organisation dans la communauté (famille, église, école, Etat).

Problèmes concernant l'adaptation de l'éducation indigène au nouvel état social sud-africain : La société indigène. — L'enfant dans la société africaine. — Transformations de la vie africaine. — Educabilité des Africains. — Les buts éducatifs dans leurs rapports avec le milieu africain en voie de transformation. — La préparation à diverses formes d'activité sociale et économique. — Vie domestique, travail ménager, culture agricole et métiers industriels. — Questions résultant des transformations administratives et financières. — L'Eglise et l'Ecole. — L'Ecole, centre social. — Enseignement religieux. — Enseignement de l'hygiène. — Formation des maîtres. — Le plan « Jeanes ». — Education des adultes (l'agriculture, le progrès domestique, etc.).

L'Ecole du Dimanche. — Méthodes modernes d'organisation et d'enseignement.

Avis. — Le programme sera en principe le même pour les deux sessions du Congrès (Le Cap et Johannesbourg). Cependant la section concernant l'éducation indigène sera plus développée à Johannesbourg.

Les conditions matérielles de séjour et de voyage pour ce Congrès semblent des plus avantageuses. De nombreuses facilités seront accordées aux congressistes désirant profiter de leur voyage pour faire du tourisme en Afrique du Sud. Nous voudrions pouvoir mettre sous les yeux de nos lecteurs les magnifiques paysages dont les reproductions photographiques illustrent le prospectus du Congrès sud-africain et qui promettent pour 1934 d'exceptionnelles vacances aux pionniers de l'Education Nouvelle.

Pour tous renseignements complémentaires, s'adresser au secrétariat de la Ligue, 29, Tavistock Square. Londres, WCI.

Sixième Congrès International d'Education Morale

Le Bureau international d'Education nous communique l'information suivante :

Le VIe Congrès international d'Education morale aura lieu à Cracovie du 11 *au* 15 *septembre* 1934. (Le Ve s'est tenu à Paris à 1930, le IVe à Rome en 1926 et le IIIe à Genève en 1922.) Le sujet des séances plénières sera « Les Forces morales communes à tous les hommes, leurs sources et leur développement par l'éducation », considérés au quadruple point de vue de la psychologie, la pédagogie, la sociologie et la philosophie. Les rapporteurs envisageront donc l'idée morale chez l'enfant et la conception du monde à laquelle elle aboutit chez l'adolescent ; l'influence du milieu ambiant et de la tradition sur la formation de l'idéal moral ; la conception sociale de la morale, l'individu n'étant pas le but final de l'éducation puisque — créateur — il se met au service d'une cause et devient le serviteur du groupe ou de la collectivité ; les théories philosophiques actuelles et leur explication des sources communes. Quatre sections s'occuperont des sujets suivants dans leurs rapports avec l'éducation morale : 1° La Morale et le travail ; 2° L'Entente des peuples par la jeunesse ; 3° La Littérature enfantine ; 4° La Coéducation.

En ce moment où l'idéal spirituel de l'humanité semble plus que jamais menacé, il est à souhaiter que de nombreux éducateurs se réunissent en Pologne pour étudier ensemble les forces spirituelles qui sont communes non seulement — au sein de l'humanité — à toutes les nations, à toutes les races, à toutes les religions, à toutes les philosophies, mais encore — au sein de chaque nation — à toutes les catégories de citoyens.

Le Congrès de philosophie devant avoir lieu à Prague du 2 au 7 septembre, il sera facile aux participants de l'un des Congrès d'assister à l'autre.

Le programme détaillé du Congrès d'Education morale et des excursions, qui permettront aux congressistes de visiter la Pologne, peut être demandé à Mme François Sokal, Secrétariat du VIe Congrès international d'Education morale, Muzeum Oswiaty, 88 Hoza, Varsovie.

Nouvelles Diverses

Cercle d'Études expérimentales de psychologie et de pédagogie de Toulouse

Sous la présidence de M. Joseph Gheusi, recteur, et de M. René Pradère, inspecteur d'Académie à Toulouse, le cercle d'études expérimentales de cette ville a continué ses réunions mensuelles pendant l'année scolaire 1932-1933. Ses travaux sont toujours dirigés par notre collaborateur François-Louis Bertrand, docteur ès-lettres et inspecteur primaire à Toulouse. A chaque séance qui a eu lieu dans le grand amphithéâtre de l'ancienne Faculté des Lettres, 17, rue de Rémusat, obligeamment mis à notre disposition par la Municipalité, le nombre d'auditeurs a toujours atteint et souvent dépassé la centaine. L'activité du Cercle rayonne actuellement sur la ville de Toulouse et onze cantons ruraux.

Il convient de signaler particulièrement les belles conférences du professeur Riser, de la Faculté de médecine et de son principal collaborateur, le docteur Ducoudray, agrégé de psychiâtrie, tous les deux attachés à la création d'un établissement régional et moderne pour enfants déficients. A la suite de ces conférences présidées par M. le Recteur qui voulut bien parler élogieusement de notre œuvre d'éducation nouvelle et intégrale, et qui firent salle comble, M. le Préfet Armand Guillon et M. le Maire de Toulouse se sont intéressés activement au projet du professeur Riser. Le Conseil général de la Haute-Garonne a voté une première subvention importante et fait appel aux départements limitrophes. Une Commission, dans laquelle nous sommes représentés grâce à M. l'Inspecteur d'Académie, a commencé ses études qui aboutiront vite, espérons-le, à un résultat positif. Nous aurons ainsi prouvé que tous les enfants, et particulièrement les plus déshérités, nous intéressent et que nous voulons leur permettre de bénéficier d'une éducation rationnelle et moderne.

Un test a été réalisé par les écoles de la 2e circonscription, en juillet, dans le cadre de la méthode d'analyse psycho-sensorielle que son auteur, M. François-Louis Bertrand, a exposée dans notre revue avant de la soutenir, comme thèse principale, à Paris, en 1930. Il s'agit de compléter et préciser cette méthode afin d'arriver à comprendre suffisamment ce que nous ne pouvons continuer d'ignorer : l'évolution de l'esprit de l'enfant du subconscient au conscient. C'est, en d'autres termes, le problème essentiel exposé par notre collaborateur au Congrès de Nice : l'étude expérimentale de la conscience. Pas d'éducation complète, pas de méthode sûre sans cela.

La discussion de ce test important, basé sur l'analyse psycho-sensorielle de comptes rendus illustrés d'une promenade à la campagne, se poursuit, cette année, grâce à la précieuse collaboration de Mlles Lasnes, Laulhé et de M. Pons, et sous le contrôle physiologique du docteur Ducoudray. Nous en publierons le résumé dans quelques mois.

Nos lecteurs que cette étude intéresse sont priés de vouloir bien s'adresser (avec timbre pour réponse si possible) à M. François-Louis Bertrand, 20, allée des Demoiselles, Toulouse, qui répondra volontiers.

A Travers les Revues

Revue de la Presse Pédagogique Française

ÉDUCATEURS

Freinet : Seule parle encore de l'affaire Freinet la revue *L'Ecole Nouvelle*, en dehors, naturellement, de *L'Educateur Prolétarien* ; celui-ci annonce (N° d'oct. 1933) la création d'une école nouvelle par Freinet, école où, dit le fondateur, « nous accepterons tous les enfants dont les parents, connaissant nos buts, approuvent nos efforts. Nous ne renierons rien de nos principes pédagogiques, mais nous disons d'avance que nous entendons rester en plein cœur du mouvement pédagogique, que notre école nouvelle sera une école nouvelle prolétarienne ou ne sera pas ». Elle fonctionnera à St-Paul, sous le nom de « L'Ecole Nouvelle de la Coopérative », et Freinet y donnera un enseignement élémentaire basé non plus sur la phraséologie officielle, mais « *sur la pensée et la vie des enfants dans leur milieu naturel* », enseignement grâce auquel il montrera, « *par la pratique*, que les théories officielles *sont en contradiction avec les principes mêmes d'une saine pédagogie scientifique* ». (Ed. Prolét. nov. 33 ; l'italique est de Freinet).

Decroly : On lira avec intérêt dans *L'Ec. Libér.* (18 nov. 33 et 2 déc. 33) des souvenirs émus et pittoresques de Julie Degand sur les premières écoles de Decroly, surtout sur la toute première (1).

PÉDAGOGIE

Rôle de l'école : *L'Ec. Lib.*, 30-9-33, donne ensemble la circulaire De Monzie soulignant la « responsabilité morale » de l'instituteur et ramenant celui-ci à « instruire l'enfance », non la nation, ainsi que la réplique de Delmas reconnaissant que la grève n'est pas un « droit », mais un « fait », et proclamant que « les instituteurs continueront à enseigner la paix ». — Un autre texte de l'ancien ministre de l'E. N. intitulé « Du droit de la nation à l'école » (paru dans l'*Illustration*) est commenté dans le *Journ. d. Inst.*, 14-10-33, par M. Kuhn ; celui-ci apprécie peu « la formule à la fois pesante et évasive du ministre » préconisant un « nationalisme patriotique en quelque sorte impératif » et affirme que le rôle de l'école est d'enseigner « l'amour de la patrie » traditionnel. — Dans le même *Journ. d. Inst.*, 16-12-33, A. Laugier craint le « bain de réalisme » naguère réclamé pour l'école trop abstraite, et souligne « les difficultés actuelles de l'éducation sociale » ; il n'a pas « un bien grand désir d'ouvrir sur la vie d'aujourd'hui les larges fenêtres de l'école ou de la post-école » : en effet, la vie heurte traditionalisme et conformisme (mais est-ce d'aujourd'hui ? L. B.-L.).

Pédagogie nouvelle : On note d'une année à l'autre ses progrès ; *L'Ec. Lib.* annonce dès octobre toute une série de chroniques sur les « centres d'intérêt » et Decroly. — Dans le *Manuel général*, Mme J. Géraud conclut ainsi un article intitulé « De la phrase à la rédaction » : « Les enfants *devraient* rédiger dans la joie, comme ils construisent des cabanes, comme ils peignent et comme ils chantent : la rédaction est une œuvre d'art qui naît *dans la liberté* ». — Elle ne va pas aussi loin, naturellement, que J. Lagier-Bruno dans *L'Educ. Prol.*, déc. 33, où elle se moque de la progression officielle « la phrase au C. P., le paragraphe au C. E., le développement complet au C. M. ». Les petits, dit-elle, « ce n'est pas une phrase, c'est 10 phrases qu'ils construisent quand ils ont quelque chose à dire ». Et ce résultat s'obtient quand on fait « l'initiation au français par l'imprimerie » : « méthode globale, méthode intuitive, plaisir et profit, tout cela est possible grâce à notre merveilleux outil ». — Dans l'*Ed. Prol.* de nov. 33, elle avait déjà indiqué « comment nous apprenons à lire et écrire par l'imprimerie » en soulignant, non pas tant le « gain de quelques mois » qui en résulte, mais « l'intérêt, le plaisir, l'engouement ». — Dans le numéro de janv. 34, Freinet indique lui-même l'application de cette technique nouvelle à l'école du 2e degré (C. C. et E. P. S.). — Ceux qu'intéressent les techniques nouvelles montessoriennes liront avec intérêt. « La classe Montessori au Lycée Lakanal » (ouverte en oct. 1931) par Mme Nicor, dans *La Nouv. Educ.*, oct. 33, ainsi que le numéro de oct. 33 de *Education*, où H. Lubianka expose « Une expérience Montessori en France », à la suite d'un compte rendu du 3e Congrès Intern. Montessori. — Citons pour terminer ce paragraphe quelques lignes définissant admirablement l'esprit anti-routinier des éducateurs nouveaux, dans *Prêtre et Famille* (11-12-33 et 1er-2-34) d'après un article de J. Jaouen M. S. dans *La Femme Belge*, 6-33 : « Il n'y a pas dans la pédagogie nouvelle de méthode *ne varietur* et l'on commence à faire de la pédagogie passive dès qu'on croit en avoir découvert une. C'est le premier service que le mouvement de rénovation pédagogique a rendu aux éducateurs qu'il a touchés : il les a tirés de la gangue, de l'habitude, il en a fait des *chercheurs*... »

Pédag. tradit. : Bien entendu cette « gangue de l'habitude » doit avoir son charme, puisque dans *Journ. d. Inst.*, 30-9-33, H. Kints se fait le défenseur des manuels traditionnels dans un article intitulé « Le livre *premier* outil ». Il n'en est pas moins le contempteur de l'« esprit livresque », et « pour tuer cet esprit, il faut...

(1) Voir aussi le numéro 91 de : *Pour l'Ere Nouvelle*.

apprendre à nos élèves à se servir du livre » cf. *grammaire*.

Psychologie expérimentale : Le Bull. *Société A. Binet* donne, dans les deux numéros de 8-9-33 et 10-11-33, une série d'épreuves « pouvant prêter à l'observation des enfants depuis la Maternelle jusqu'à la fin de la scolarité primaire et au-delà ». — Le numéro de 6-33 contient un article du Dr Th. Simon sur « la méthode de M. Foucault pour la mesure de l'intelligence chez les écoliers ».

Cinéma : *L'Educ. Prol.*, 10-33 se demande « que pouvons-nous attendre du cinéma ? ». Il ne peut, répond R. Boyau, « remplacer l'expérience directe chaque fois qu'elle est réalisable » ; c'est un simple « complément d'enseignement ». L'auteur préconise vivement l'établissement de films avec les écoliers pour acteurs. — Dans le numéro de janv. 34, P. Briard essaie une mise au point, donnant la première place 1° à la projection fixe, pour les sujets *sans mouvement* ; 2° au film muet quand *le mouvement est le but principal pédagogique* ; 3° au film sonore quand *mouvement et bruit* sont liés ; mais recommandant 4° d'éviter le *parlant* (« triomphe du verbalisme »). — Dans *Ec. Lib.*, 4-11-33, J. Cabrerets vante le cinéma « merveilleux professeur auxiliaire » et notamment les films scientifiques de J. Painlevé (végétal poussant à vue d'œil ; ponte de l'épinoche et de la puce d'eau). — Dans la *Rev. Int. du Cin. Educ.*, 9-33, L. Viborel expose les excellents résultats qui ont été obtenus pour l'enseignement rural de l'hygiène sociale par le cinéma ; G. de Feo donne les résultats de l'enquête de l'Inst. du Cin. Ed. (S. D. N.) en Belgique : « Le monde scolaire et le cinéma d'enseignement ». Les réponses d'enseignants et d'écoliers conduisent aux mêmes conclusions que les réponses recueillies en Italie. — Le Numéro de 12-33 est tout entier consacré à la préparation du Congrès Intern. du cinéma d'éducation et d'enseignement qui aura lieu à Rome dans la deuxième quinzaine d'avril 34 : « Le Cinéma dans l'enseignement. Problèmes généraux (techniques, didactiques d'organisation). Méthodologie (préparation psychologique et initiation technique des élèves, adaptation aux différents degrés d'enseignement, le cinéma en classe : avant, pendant, après la leçon). Projections fixes et animées. Nombreux articles sur l'enseignement visuel et ses procédés. — Enfin, *Ciné Education* consacre son numéro d'oct. 33 à la reproduction des cinq très intéressantes conférences faites au printemps sur le cinéma d'enseignement (enseignement littéraire, par Thévenot, déjà signalée ici ; géogr., hist., ens. technique).

Disques : Les revues pédagogiques commencent à se préoccuper du phonographe, auxiliaire de l'enseignement général. Dans *Ed. Prol.*, 10-33, Y. et A. Pagès se plaignent du « manque d'adaptation complète au milieu et au niveau de nos classes » des disques prétendus scolaires : ils sont ou trop enfantins, ou trop élevés.

Manuels : Défendus dans le *Journ. d. Inst.* (cf. ci-dessus, *péd. nouv.*), ils sont à bannir complètement, dit Freinet dans *Ed. Prol.*, janv. 34, en deux articles : « Une technique nouvelle d'éducation populaire, sans manuels scolaires », et « Plus de manuels scolaires pour l'enseignement du calcul ».

Éducation physique

Alimentation : Malgré l'enquête amorcée par Ferrière, cette question primordiale continue à être passée sous silence. Une exception : dans *Nouv. Educ.*, janv. 34, Mme Renée Lebel, sous le titre « Menus d'enfants », expose l'enquête à laquelle elle s'est livrée et dont voici le résultat : « peu d'enfants sont convenablement nourris » ; ils se voient imposer « une fatigue digestive précoce ».

Hygiène : Cf. cinéma.

Santé : Les *Annales de l'Enf.*, 10-11-33, reproduisent l'important rapport des Docteurs Chailley-Bert, Jeudon, Richard, au Congr. Int. de l'Enf. 1933, sur la « surveillance du développement physique de l'adolescent » ; dans un lycée où cette surveillance a été expérimentée, 80 o/o des enfants dont l'insuffisance scolaire était notoire ont pu être améliorés dans leurs études grâce aux indications médicales et au traitement consécutif.

Enseignement

Dessin : Dans *Ed. Prol.*, 10-33, Lina Darches poursuit sa série de chroniques « Avec l'enfant, pour l'enfant » ; elle expose les magnifiques résultats obtenus en dessin, pour lequels « il *suffit*... (italique de l'auteur) de laisser l'enfant s'extérioriser, d'épier ses besoins et d'y pourvoir ». (On retrouve là un principe cher à Bakoulé, qui a fait ainsi d'enfants déshérités un chœur applaudi dans le monde entier. L. B.-L.). — Dans le même ordre d'idées, R. Lallemand expose dans *L'Ec. Nouv.*, 7-33, « Une technique nouvelle pour le dessin libre » due à une artiste-peintre, Mlle Guinepied, qui « eut tout d'abord l'idée de placer entre les mains des enfants ses propres pinceaux ». — Signalons enfin le numéro de Noël de *Savoir et Beauté*, consacré tout entier à « La beauté dans l'enseignement et l'éducation ».

Histoire : Question à l'ordre du jour ; *l'E. Lib.*, comme l'an dernier, y revient sans cesse. R. Duthil commente Rugg et Happold (14-10 et 28-10-33) ; R. Jadot étudie la substitution au « héros-thaumaturge » d'un type de héros humain, vrai (6-1-34) ; G. Belliot montre comment utiliser les leçons d'initiation à l'histoire : observations du fil, du tissage, pour faire comprendre les mécaniques et la révolution industrielle technique moderne (13-1 et 20-1-34). — Dans *Journ. d. Inst.*, L. Renaud, étudiant le « rôle de l'histoire et la neutralité scolaire », emboîte le pas aux novateurs ; il reconnaît l'évolution de l'enseignement de l'histoire : si, après 1871, il y eut « culture systématique du patriotisme », ces « fins anciennes » ne sont sans doute plus admissibles (28-10-33) ; comme « fins nouvelles » de l'enseignement de l'histoire (11-11-33). Il voit l' « éducation sociale » (glorification du travail et des travailleurs) et l' « éducation pacifiste » ; l'auteur fait il est vrai une

réserve subtile : « cette éducation pacifiste n'est pas en contradiction avec les « fins patriotiques » assignées à l'enseignement de l'histoire » (est-ce une clause de style, ou l'article entier est-il du type « nègre blanc » ? L. B.-L.).

Grammaire : Le *Journ. d. Inst.*, 3-10-33, s'occupe du « complément d'objet » ; J. Régissart y affirme qu'à 12 ans la notion est aisément assimilable ; il suffit de partir des notions de « sujet actif » et de « sujet passif »... et de quelques autres notions. (Si l'auteur enseignait le latin, il acquerrait vite la conviction que toutes ces notions sont prématurées, même à 12 ans ; l'enfant se donne une peine infinie pour en retenir une connaissance jamais sûre, parce que pur verbalisme. L. B.-L.). — Dans le même *Journ. d. Inst.*, 6-1-34, J. Genillon, proteste contre l'enseignement dit « gradué » de la grammaire, par ex. : « 1er trim. : dictées de noms, masc., puis fém., etc. ; 2e trim. : dictées de noms et adjectifs (d'abord masc. sing., puis fém. sing., puis... etc.). Devant ces dictées de noms en série, il s'écrie « Torquemada n'était pas plus cruel ». — Dans *L'Ec. et la Vie*, 20-1-34, J. Bonnet fait de justes remarques dans un article intitulé « L'orthographe photographiée », qui est à lire. Il conclut : « N'enseignons pas prématurément les règles ; ne les enseignons que lorsque l'élève est capable de les comprendre, c'est-à-dire de choisir entre les formes diverses qui se présentent à son esprit ». (Parfait, mais à quel âge ? L'enfant est-il « capable de choisir » entre des abstractions avant de comprendre ces abstractions, c'est-à-dire avant un âge qui coïncide sensiblement avec celui de la puberté, comme le dit le Docteur Wallon ? L. B.-L.).

L'ÉCOLE

Ec. unique : L. Dumas souligne l'accord, en vue d'une réforme de l'enseignement de la C. G. T., du congrès de Santander et de celui de la F. S. I. à Bruxelles (*Ec. Lib.*, 30-9-33). — Dans le *Jour. d. Inst.*, 30-12-33, Guy-Grand fait quelques « Réflexions sur l'école unique » (à propos du livre d'Autin) : il regrette que ce soit devenu une idée de parti ; pour lui, le sens en est : « égalité des enfants devant l'instruction » (ou mieux « culture »). Mais, observe-t-il, « préférer le mérite à la richesse, reconnaître qu'ils ne vont pas toujours de pair, que c'est dur ! Il est plus simple de tourner en ridicule les difficultés — très réelles — de l'orientation ».

Organisation : Le projet de réforme de l'enseignement primaire donne lieu à un exposé et à l'ouverture d'une enquête dans l'*Ec. et la Vie*, 6-1-34, et dans *Journ. d. Inst.*, 28-10-33 sqq. jusqu'au 6-1-34 où A. Souché donne les conclusions de son enquête : 1° Le C. E. P. à 11 ans serait funeste à la fréquentation scolaire ; 2° Un C. E. P. simplifié signifierait désorganisation de l'enseignement primaire (celui de la masse) et ne constituerait pas du tout sélection pour le secondaire ; 3° Multiplier les cours supérieurs et complémentaires ; 4° Ces cours donneront un complément de « culture générale » ; 5° C'est de 11-12 à 14 ans que se révèlent les « aptitudes professionnelles », il ne faut pas « d'examen trop précoce ». — L'article du ministre de l'E. N. dans *Marianne* sur les Ecoles Normales est discuté. Par Lapraz dans *Ec. Emanc.*, 15-10-33 ; E. Reynier revient à la charge, *E. E.*, 28-1-34, et relève les « erreurs » de l'ancien ministre. Dans *Journ. d. Inst.*, 23-12-33, Brossolette prend contre le ministre la défense des écoles normales, sur un ton d'ailleurs tout ironique, comme on le voit dès le titre de l'article : « Dangereux fossiles ».

Formation des maîtres : Gros problème, auquel s'attache surtout l'*Ec. Lib.* ; Zoretti la veut unique, suivie de « licences » spéciales (remplaçant l'Agrégation actuelle) (6-1-34 ; Weber (13-1-34) présente le point de vue des Compagnons : écoles normales jusqu'à la refonte de l'enseignement des 1er et 2e degrés, ultérieurement, formation unique au 2e degré et Enseign. Supér. suivie de spécialisations dans des « instituts pédagogiques » ; Mérat (20-1-34) admet la formation unique, mais seulement si la formation n'est pas purement intellectuelle, à condition qu'elle soit aussi sociale ; Launey (27-1-34) réclame que la formation pratique ait lieu dans des « écoles spéciales », classes véritables et variées ; L. Dumas (3-11-34) résume le débat et conclut sur la valeur des constructions syndicales ; il insiste aussi sur la nécessité d'une formation commune à la base, tout comme pour les docteurs en médecine et pour... les vétérinaires : la formation des jeunes esprits mérite bien peut-être les préoccupations qu'on a pour les animaux.

Examens : Cf. organisation.

Sélection : M. François s'en occupe au point de vue des « surnormaux », la surnormalité ne signifiant nullement supériorité absolue (surtout future) ; il distingue 3 types de surnormaux et souligne la complexité du problème.

Anormaux : Dans *Travail Humain*, 1933, t. I, N° 3, Eug. Schreider traite de l'orientation professionnelle des arriérés. Il conclut : Malgré les contradictions des résultats des enquêtes, et les incertitudes, en analysant ces résultats, « on constate qu'une partie au moins des arriérés est susceptible d'un rendement social non négligeable ».

DIVERS

On lira avec intérêt et profit dans *La Chronique Communale* (d'Angleur), 11-12-33, d'excellentes remarques d'A. Jadoulle sur « L'observation des enfants par les parents et par le laboratoire ». — Le nouvel hebdomadaire *Paris-Europe* (3-2-34, N° 1) croit devoir tenir une rubrique « Education », et ouvre d'emblée une enquête sur l' « éducation », opposée à la seule « instruction » donnée par l'Etat dans ses établissements d'enseignement.

L. BRUN-LALOIRE.

Revendications et devoirs des jeunes

Un groupe de jeunes vient de lancer une revue polycopiée, *Jeunesse* 1934, organe mensuel de la Libre République des Jeunes. (On souscrit à l'Union des Jeunes Coopérateurs, 8, rue Danton,

Paris (Ve), 5 fr. par an ou 0 fr. 50 le numéro. Si l'on est membre de la Libre République des Jeunes — cotisation 5 fr. — on ne paye que 2 fr. 50 pour l'abonnement. On peut aussi souscrire des parts de 10 fr. à l'Union des Jeunes Coopérateurs qui a institué un service de placement.)

Des « Jeunes » ? Qu'est-ce à dire ? On accepte les moins de trente ans ; mais on sollicite aussi l'appui et l'expérience des aînés sympathisants. Et qui ne sympathiserait pas avec ces jeunes ? Ecoutez-les : « Les jeunes de toutes conditions sociales, de tous les pays, de toutes les convictions, rejetant hardiment préjugés et opinions, parmi lesquels ils ont vécu, doivent s'unir dans le sentiment de la mission que leur confère la surabondance des forces vierges qui sont en eux ». Mot d'ordre : Rejeter le poids mort du passé mort. Mais non, bien entendu, l'énergie vivante qui, du passé, porte vers l'avenir. On s'adresse « à tous ceux qui refusent de s'insérer passivement dans les cadres branlants d'une société désorganisée qui voit commencer la chute des anciennes valeurs ». On approuve la sollicitude de la Russie, de l'Italie et de l'Allemagne à l'égard de la jeunesse, mais on se refuse à ce que « l'individualisme soit brisé, la liberté et la dignité de la personne humaine sacrifiée à l'intérêt de groupes oligarchiques ou même à l'Etat-conscience ». On ne veut pas *des* Jeunesses rivales enrégimentées, mais *la* Jeunesse, avec ses droits et ses devoirs. La Libre République des Jeunes ne songe pas à imposer des décisions « sur des plans politiques ou économiques où ils manquent de technique et de compétence » ; elle réunit les jeunes pour qu'ils se cultivent de toute façon ; culture nécessaire pour « les entraîner aux qualités qui font les individus forts et libres, capables un jour de refaire le monde ». Moyens d'action : Scoutisme scolaire de 7 à 17 ans, sous le contrôle des adultes spécialistes ; clubs autonomes de Jeunesse « pour les adolescents de 17 à 30 ans ». Enfin, Union des Jeunes Coopérateurs destinée au travail rémunéré, au gain, au bénéfice collectif. « La solidarité n'est pas, aujourd'hui, une règle morale : c'est une nécessité vitale. »

De ces principes de vie et d'action découlent des revendications. Elles se trouvent condensées en vingt-cinq paragraphes constituant la « Déclaration des Droits et des Devoirs des Jeunes ». Et c'est ici que l'on voit combien ces revendications et les nôtres, celles que le Bureau international des Ecoles nouvelles formulait depuis 1899 et que la Ligue internationale pour l'Education nouvelle a adoptées en 1921, coïncident. Même but : Epanouissement de la vie, libération de l'esprit. Pour cela, autoformation, liberté, mais non licence ; différenciation et concentration individuelles, mais non éparpillement et égocentrisme ; au contraire : règle que l'on s'impose, solidarisme coopératif dont on a sondé et compris la valeur. En ce sens, l'autonomie est aux antipodes de l'anarchie, avec laquelle tant de bonnes âmes du passé mort la confondent encore ! Dès lors, rôle de la Société : Favoriser cette autoformation et cette autonomie ; écarter les obstacles, surtout les obstacles arbitraires, inutiles ; ou, comme rien n'est inutile, disons : néfastes. Est néfaste tout ce qui étouffe le corps, qui accable la vie affective, qui surcharge l'intellect, qui ligote la volonté. Etes-vous bien sûres, bonnes âmes, qu'il ne subsiste rien de pareil dans la société d'aujourd'hui ? Vous voulez rire !

Sans doute, l'exposé des « Droits » prend plus de place, dans cette déclaration, que celle des « Devoirs ». N'est-ce pas naturel ? Celui qui négligerait de peser les termes et de s'arrêter aux éléments positifs, aurait lieu de s'effrayer de certaines outrances : « Le Jeune a droit à l'épanouissement intégral de son être sur tous les plans ». Intégral ? Laisser croître le bon et le mauvais ? Le blé et l'ivraie ? La fleur et l'ortie ? — « Non, bien entendu ! » — Ne vous disais-je pas que l'aspiration au Bien *va sans dire* pour les jeunes idéalistes ?

Et, en regard de ce qui ne doit plus être, voici exposé ce qui doit être :

« La Jeunesse doit être considérée comme un apprentissage à la Vie, la seule garantie de la survivance collective et la source de rénovation perpétuelle du corps social. » Bravo ! Mais c'est à notre tour de déclarer que ceci devrait aller sans dire !

Et voyez ce bel idéal dans le domaine du « développement sexuel harmonieux » : « La maternité étant une fonction sacrée, toute mère a droit au respect » ; de même « au soutien matériel de la collectivité ».

A l'école qui le comprend et favorise son évolution normale, le Jeune doit son concours. Il veut y apprendre à connaître la vie : vie politique par l'instruction civique ; vie juridique, par la connaissance des principes et des nécessités de l'organisation sociale, afin de se préparer « à en exécuter les clauses légitimes » ; vie économique « par l'éducation coopérative formant le futur consommateur et par l'éducation syndicale formant le futur travailleur ».

« Il n'y a pas de Jeunesse coupable : Le Jeune délinquant a droit à la rééducation dans des formations spéciales de jeunes et à l'exclusion de toute mesure pénitentiaire. » Ce qui précède laisse entendre qu'à côté de l'Ecole pour normaux et de la colonie pour délinquants, il faut prévoir des colonies préventives pour déséquilibrés nerveux, mentaux et moraux de types divers. Prévenir vaut mieux que guérir. Victor Hugo l'annonçait : Chaque asile que l'on ouvre, c'est une prison que l'on ferme.

On parlait d' « outrances ». Qui n'éprouverait quelque frisson en lisant que les Jeunes « doivent élaborer librement leurs mœurs, us et coutumes » ? Oui bien, si des aînés sont là pour les éclairer sur le jeu sain du système nerveux, les pièges de l'inconscient, l'hérédité pathologique incorporée depuis quelques générations dans le sang et dans les instincts mêmes de l'enfance actuelle ; il y a des tendances qu'il faut, coûte que coûte, apprendre à maîtriser, ce qui ne veut pas dire écraser, étouffer, mais diriger, canaliser, sublimer. Nos jeunes l'ont d'ailleurs bien compris ainsi : « Les Jeunes ont droit à la Pureté ». La Société doit les protéger « de toute promiscuité immorale, des impressions nocives, de tout exemple de vice, des lectures ou spectacles pernicieux et des métiers avilissants ». Saisit-on ce qu'il y a de grandeur, de beauté, de vraie noblesse dans ces condamnations ?

Goûtez ceci encore : « Au dogme biologique de la lutte pour la vie » doit se substituer « la loi humaine de l'association pour la vie ». Les Jeunes « ont le droit d'être initiés aux aspirations et doivent s'associer aux efforts héroïques des individus et des peuples qui ont pour objet de réaliser la fraternité universelle ». — « Ils doivent comprendre leur place dans la hiérarchie universelle et la série biologique » et « s'efforcer de discerner la valeur de l'action individuelle et collective dans le processus historique des sociétés humaines » ; « comprendre et tenir noblement leur rôle de citoyen du monde ».

Vieil homme, resté jeune de cœur, qui sors écœuré des réunions d'adultes où se heurtent partis, confessions, revendications économiques, partielles et partiales, entre chez ces jeunes ! Là il fait bon respirer. L'air est pur. A la haine se substitue le sourire. A l'épuisement et à l'agitation, la confiance et le calme.

Armand Monjo, Armand Mora, Marcelle Lerme, je ne sais rien de vous, rien sinon ce que je viens de lire et de citer, rien sinon votre intention et votre coopération. Cela suffit. Je vous aime. Je vous aime avec vos lacunes et vos enthousiasmes. Dois-je dire : vos illusions ? Non. Utopie d'aujourd'hui, réalité de demain. De cette réalisation graduelle, vous êtes les ouvriers. Vous le savez. Vous n'avez pas peur de l'effort. Aux plus de cinquante ans demeurés jeunes, vous rendez la confiance en la vie et en l'avenir. Si vous nous acceptez comme aînés sympathisants, nous sommes des vôtres !

Ad. F.

Filles et garçons au cinéma

Les Anglo-Saxons excellent en matière de statistiques comparées. Voici que le cinéma nous sert à discriminer la psychologie respective des garçons et des filles. On a interrogé, à Londres, 21.280 élèves, nous dit la *Revue internationale du Cinéma éducateur*. Sont populaires auprès des filles et des garçons : les films de cow-boys ; sont de beaucoup préférés par les garçons : les films de guerre (les filles ne les aiment pas du tout) et ceux montrant des détectives et des gangsters (les filles ne les goûtent guère). Par contre, les garçons écartent résolument les aventures sentimentales et les films d'amour qui sont en haute estime auprès des filles de 11 à 14 ans. Les films de voyages et ceux d'animaux sont rarement désignés parmi les préférés. Quant aux comédies et farces, ni les garçons ni les filles de 11 à 14 ans ne les goûtent.

On s'y attendait, dira-t-on. Peut-être bien. Toujours est-il qu'une confirmation par la loi des grands nombres est utile. Elle le sera tant qu'il y aura des doctrinaires — des femmes surtout — qui nieront les différences naturelles entre les sexes. Mais voilà : ils (ou elles) diront que ces préférences sont déjà un fruit de la déformation dûe à notre civilisation. Faudra-t-il alors forcer les garçons à se créer une âme sentimentale et obliger les filles à goûter les films policiers et ceux de la guerre ? — On plaisante. La seule solution serait : ni sentimentalité, ni intrigues policières, ni crimes, ni guerres. — Cela suppose une « censure » pédagogique éclairée. Nous n'en sommes pas encore là. Pas tout à fait.

*
* *

Intelligence et sentiment

Le Temps a publié le 9 novembre dernier une lettre de M. L. Duchemin, professeur à l'école Colbert. Cette lettre répondait à un bel article de M. Raoul Allier. A son tour, dans le numéro du 24 décembre, M. Ernest Postel, inspecteur de l'Enseignement primaire en retraite, a pris la plume pour rappeler très à propos des déclarations de Félix Pécaut, l'inoubliable directeur de l'Ecole normale de Fontenay-aux-Roses, sur la distinction à faire, mais l'union à réaliser entre l'intelligence et l'affectivité : « L'intelligence n'est pas le sanctuaire intime et dernier de l'être. Il faut aller au delà, descendre plus profond, arriver jusque dans cette région obscure où se fait l'éclosion perpétuelle de la vie, où s'agitent les germes premiers du sentiment, de la pensée et de l'action. C'est là seulement que l'action doit prendre sa prise sur l'âme enfantine, si elle prétend la modifier en son vrai fond et non à la surface... ».

Ne sont-ce pas là, en dernière analyse, les principes premiers de l'Education nouvelle ?

Et voici, dès 1887, les « instructions officielles » de J. Ferry et de F. Buisson : « La force de l'éducation morale dépend... de l'intensité du *sentiment*... de la chaleur communicative de la conviction... Elle n'a pas pour but de faire savoir, mais de *faire vouloir* ; elle *émeut* plus qu'elle ne démontre..., elle procède plus du *cœur* que du raisonnement... Ce n'est pas une science, c'est un *art*, l'art d'*incliner* la volonté libre vers le bien ».

Un pédagogue français éminent a écrit naguère que l'Ecole active n'était, en France, rien de nouveau. Il avait raison. Lorsque l'Ecole active aura triomphé partout dans le monde, on viendra nous prouver que l'idée première en avait germé et était éclose en France. Mais alors... pourquoi tant d'instituteurs, tant de professeurs, tant d'inspecteurs font-ils encore comme s'ils ne connaissaient pas les directives d'il y a un demi-siècle ? Imaginer est bien. Réaliser serait mieux.

Noblesse oblige !

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE.

La Tour sur la Mer. Contes, par Claire HALPHEN-ISTEL. Préface de Gaston CHÉRAU. Librairie de la Revue Française. Alexis Rédier, Edit., 11, rue de Sèvres, Paris VIe.

Mme Halphen-Istel poursuit la collection de récits pour les enfants brillamment inaugurée avec les deux volumes « Des Fées et des Fleurs », et « Des Enfants et des Bêtes », dont il a été rendu compte ici. Dans le volume que nous venons de lire, on a cherché à faire entrer des faits de la vie réelle, de graves problèmes y sont effleurés : la guerre et la paix, le divorce, la fragilité des illusions, le suicide même. A côté du rêve, de la tendresse et de la poésie, nous y trouvons l'ironie, le symbole, Dieu et le diable, la Vérité, l'Espérance et la mélancolie, avec un profond amour de la nature qui en a inspiré les pages les plus charmantes.

Les « grands enfants et petites personnes » auxquels le volume est dédié sentiront-ils tout ce que l'auteur a mis d'amour pour eux dans ses récits ? Sauront-ils faire leur profit des enseignements discrets qu'ils renferment ? Qui peut le dire ? Seul le public enfantin est qualifié pour juger la littérature qui lui est destinée. Nous autres adultes, il semble que nous réclamerions bien plus de vérité avec plus de vigueur dans l'expression ou un rêve plus complet, plus abandonné, sans arrière-pensée, sans intention éducative, un enthousiasme qui, plus spontané, serait aussi plus contagieux. En dépit des sujets traités, aucune impression de grandeur ne se dégage pour nous de ces récits qui, pour la plupart, tournent court. Celui intitulé « Marie-Jeanne en Tarentaise », côtoie plus qu'il ne le développe le thème fantastique de la Dame des Lacs ; à aucun moment cependant le lecteur n'a vraiment tremblé de voir le berger tomber aux mains de la sirène. En revanche, à la lecture d'un autre conte, il a ressenti une certaine horreur à visiter le cimetière des « chevaux d'Illusion », surtout à la pensée qu'une petite personne pourrait être obsédée le soir au moment de s'endormir par ce macabre tableau. Puis, doit-on fournir aux jeunes amateurs de contes des images, des comparaisons, des réflexions si poétiques, si justes soient-elles, fruits de l'expérience d'un adulte, de sa culture intellectuelle aussi. N'est-ce pas les inciter à les classer paresseusement dans leur esprit pour s'en servir en cas de besoin sans qu'elles leur appartiennent en propre du fait d'être l'expression de leur pensée, de leur rêve, de leur méditation.

Mais laissons la parole aux grands enfants et remercions Mme Halphen-Istel de nous avoir incités à penser sur un sujet inépuisable, toujours d'actualité et qu'elle aborde avec un si louable courage.

J. H.

« Petit Paysan ». Linos d'enfants. Numéro spécial de « La Gerbe ». Album 19 × 27 : 3 fr. Edition de l'Imprimerie à l'Ecole, St-Paul (Alpes-Maritimes).

Ceux qui tentent de « rattacher à la terre » les campagnards qui la désertent devraient bien couronner cet album.

Il respire un si sincère, un si discret attachement à la nature et à la vie champêtre, un sentiment si profond de leur beauté et de leur grandeur qu'il fera plus pour les faire aimer que les démonstrations les plus éloquentes. Il est la voix de ceux qui vivent de la terre, la connaissent et l'aiment.

Ceux-là ce sont les enfants des écoles rurales qui ont su fixer en images si expressives les aspects de la vie et du travail des hommes, les aspects des saisons, des heures et des paysages, les attitudes des animaux. Et aussi, et plus encore, peut-être sans le vouloir, la noblesse, la simplicité, le courage de la vie des champs. Images naïves et par là si émouvantes où s'exprime le plus secret, le moins connu des âmes enfantines de paysans.

Puis, c'est aussi le commentateur qui, d'une arabesque si légère a su envelopper et relier ces sensibles images et en souligner la poésie, l'humanité ou le courage. Lisez ce texte, regardez ces images et vous ne manquerez pas d'y trouver un réconfort au milieu des doutes et des inquiétudes de l'heure présente.

Remercions les presses de « l'Imprimerie à l'Ecole » et son vaillant pionnier de nous donner une si belle, si pure et si sincère expression de la vie paysanne, une si émouvante preuve de la valeur des méthodes nouvelles.

E. FLAYOL.

Marguerite REYNIER. **« En évoquant notre enfance ».** Lettres sur l'Education (Prix de l'Enfance 1932), 13 × 19, 96 pp. Prix : 10 fr., chez Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 4, rue de l'Hôpital ; Paris, 26, rue Saint-Dominique.

On sait, et nous avons signalé ici au moment de leur publication, les ouvrages déjà nombreux et si intéressants que Mme M. Reynier a écrit pour les enfants. Petits paysans d'autrefois, le Livre du Petit Compagnon, le Livre des Bêtes, le Livre des Métiers forment un ensemble qu'inspire le désir de nourrir la pensée et d'éveiller la sensibilité des jeunes par le contact avec la nature et avec le travail humain. « Deux éléments, si importants de ce milieu éducatif » que recherchent les pionniers de l'éducation.

Les « Lettres sur l'Education » s'adressent aujourd'hui aux adultes et particulièrement à ceux qui, près d'être pères ou mères, vont devenir « éducateurs ».

Mme Reynier sait (observation de l'entourage, expérience personnelle) que ce qui empêche la plupart des parents (et des maîtres) d'être de bons éducateurs, c'est qu'oublieux de leur pro-

pre enfance, ils ne comprennent pas leurs enfants, les font souffrir malgré eux et n'obtiennent pas cette confiance nécessaire au succès de l'éducation.

« Voyez-vous, mon ami, écrit Hélène à Henri, « son fiancé, je crois qu'on fait souffrir ses en- « fants, je crois qu'on les élève mal parce que, « devenu homme ou devenue femme, absorbé par « l'amour, le travail, l'ambition, l'intérêt ou tout « simplement par les exigences de la vie quoti- « dienne, on oublie ce qu'on a été, ce qu'on a « senti pendant ses premières années. On est « étranger à ses enfants parce qu'on est devenu « étranger à toute une partie de soi-même, et « à la plus fraîche, à la plus ardente, à la plus « belle. On a oublié qu'on a vécu cette vie dra- « matique de l'enfance et de la jeunesse, plus « poignante mille fois que celle de l'homme fait « parce que toutes les valeurs en sont absolues, « toutes les joies lumineuses, tous les chagrins « profonds, tous les désespoirs infinis et toutes « les aspirations passionnées.

« Il semble que l'on soit séparé de son en- « fance comme par une grande mer sur laquelle « le retour serait impossible et que nos pre- « mières années soient retenues en exil sur ce « continent, chaque jour plus lointain et plus « mystérieux, où les choses avaient un autre as- « pect, le langage un autre sens, les regards une « autre clarté, les cœurs un autre rythme. »

C'est pourquoi les deux fiancés évoquent leur enfance pour tâcher de « dégager les erreurs » dont ils ont souffert afin d'éviter à leurs enfants ce qui les a blessés ou déformés eux-mêmes (Lettres I, II, III).

Ainsi sont successivement examinées les questions du rôle de la campagne, comme milieu éducatif (Lettres IV, V), de la confiance qu'il faut témoigner à l'enfant (Lettres VI, VII), de la co-éducation et de l'éducation sexuelle (Lettres VIII, IX, X), des inconvénients de l'isolement des enfants uniques (Lettre XI), des sentiments enfantins et de leur éducation (Lettres XVII à XX), de l'éducation religieuse (Lettres XXI à XXIV). Les buts de l'éducation et la nécessité de la joie sont examinés dans les lettres XII à XVI.

Une grande pureté de sentiments, un délicat respect de l'enfant, une courageuse confiance dans ses forces d'élévation et de développement inspirent ce petit livre où les éducateurs nouveaux trouveront avec plaisir les idées qui leur sont chères.

Signalons, un peu au hasard, ce vœu auquel le regretté Dr Decroly aurait si joyeusement souscrit :

« ...Je voudrais pour eux (pour les enfants) une véritable maison des champs dans un véritable village. Plutôt que les emmener passer leurs vacances de plage en plage, de villégiature en villégiature, j'aimerais les enraciner sur quelque solide coin de terre où ils retrouveraient chaque année l'accueil d'un toit modeste, mais bien nôtre.

Ils apprendraient là ce que peuvent être un vrai jardin : un jardin que l'on cultive ; de vrais arbres : ceux que l'on plante, que l'on greffe, que l'on soigne, dont on admire les fleurs, dont on espère les fruits ; de véritables haies : celles où l'on se pique en cueillant les baies ; de vrais fossés : ceux dans lesquels on se mouille les pieds.

Chaque fois qu'ils reprendraient terre dans leur village, j'aimerais les voir déposer leur livrée d'enfants des villes et endosser de simples vêtements de campagnards. J'aimerais voir nos fils avec un pantalon grossier — retenu par une seule bretelle ou même par une ficelle — se mêler aux paysans, supporter le soleil, la pluie et la grêle et comprendre, parce qu'ils les accompliraient, tout ce que comportent ces gestes essentiels : labourer, semer, veiller au grain, récolter. J'aimerais que la campagne fût, pour eux, autre chose qu'un beau décor préparé pour les yeux des touristes, je veux dire le fruit réel du labeur de l'homme, de sa prévoyance et de son attachement.

Ce jour-là, le jour où ils auront senti les forces puissantes qui lient l'homme à la terre, les plus profonds émois du cœur et l'harmonie de la nature, ce jour-là, quoi qu'il puisse leur arriver, je les croirai préservés du naufrage. »

Je n'ai pu lire ces lignes, sans évoquer aussi le bel album publié par « l'Imprimerie à l'Ecole » où les dessins d'enfants sur la vie à la campagne sont si délicatement, si poétiquement commentés.

Signalons encore cette si juste distinction entre gâter un enfant et le rendre heureux. « Il ne faut pas gâter, mais rendre heureux est un devoir. L'enfant a droit à un beau départ. Une enfance heureuse, ensoleillée, n'est pas seulement un privilège, elle est la meilleure école de confiance, de gaîté, d'optimisme, si nécessaires pour la traversée de la vie. Pourquoi priver l'enfant des satisfactions susceptibles de l'épanouir en lui apportant la joie vivifiante ? Il suffit seulement de lui apprendre à ne pas jouir égoïstement, car le vrai bonheur est incompatible avec l'égoïsme. »

Et cette définition de l'éducation : « Toutes les dispositions naturelles ont leur rôle à jouer dans l'harmonie générale d'un caractère : vouloir en supprimer une seule, c'est accepter le danger de rompre l'équilibre mental ou moral. D'ailleurs, peut-on jamais déraciner vraiment ce qui compose le fond même du tempérament ? On presse, on refoule, on croit étouffer ; puis un beau jour, ce qu'on pensait détruit reparaît avec une violence nouvelle, ébranlant la construction précaire qu'on avait crue solide et qui n'était qu'échafaudée. Il ne reste plus alors qu'à réparer, si on le peut, le désastre maladroitement provoqué. La véritable éducation a mieux à faire ; son rôle est de respecter toutes les forces, s'appliquant seulement à les canaliser vers des fins utiles. Je ne crois pas qu'il y ait un seul défaut dont on ne puisse, en s'y prenant bien, tirer quelque parti heureux.

E. FLAYOL.

Firmine. Jean FRANCK (12 fr.). Imprimerie Coopérative « La Laborieuse », 7, rue du Gros-Anneau, Orléans.

L'Enfant. Jean FRANCK (10 fr.). Imprimerie Albert Roussel, Morez-du-Jura.

Le Réquisitoire. Jean FRANK. Imprimerie Coopérative « La Laborieuse », 7, rue du Gros-Anneau, Orléans.

Ces trois livres sont nés d'une même inspiration. Ils forment une vaste plaidoirie avec des documents émouvants à l'appui, en faveur des enfants malheureux ; victimes toujours innocentes de la maladie, de la misère, de l'abandon et parfois aussi des vices et de la dureté des parents.

Livres de bonté, de pitié, mais livres souvent amers et douloureux car l'auteur souffre des misères qu'il décrit et son cœur se révolte à la vue de tant d'injustice.

L'art sobre et suggestif du récit a tôt fait de convaincre le lecteur de l'utilité pressante d'un sauvetage de l'enfance malheureuse.

Dol. Jean FRANCK (15 fr.). Imprimerie Coopérative « La Laborieuse », Orléans.

Dol, par contre, est un enfant heureux dont on conte les faits et gestes à une fillette avide de beaux récits qui peignent.

« Tout un monde réel dans la couleur d'un rêve ».

Lisez seulement le chapitre « Les voix du Jardin » pour voir en raccourci combien l'auteur communie avec la nature et l'âme enfantine.

L'Inquiétude. Jean FRANCK. Bibliothèque de l'Aristocratie, Librairie Piton, 24, avenue Porte Clignancourt, Paris-XVIIIe (10 fr.).

Petit fascicule broché de 60 pages. Sous forme romancée et vivante c'est un miroir fidèle où se reconnaîtront beaucoup d'âmes modernes. L'auteur y décrit avec une grande finesse de touche les aspects douloureux de l'inquiétude, ses causes secrètes.

Les apaisements qu'il propose sont empreints d'une belle sérénité.

Et ce livre sur l'inquiétude se trouve être un beau livre apaisant. L'Inquiet y prend à jamais conscience que son cas est « grandeur de l'homme » qui a besoin d'une riche vie intérieure, « la vie libératrice qui aide à supporter l'autre ».

Parfois puissance créatrice contrariée ou qui s'ignore : « Il faut s'exprimer sous peine de mort, il faut œuvrer ».

Enfin, besoin de solitude féconde et réparatrice, communion avec la nature : « L'homme a besoin de solitude, de liberté intérieure ». Il lui faudrait « un temple de la méditation, du silence, du repos ».

La nature est apaisante pour lui.

« Si le lever du soleil est si radieux, son coucher si splendide, le printemps si suave, l'été si éblouissant, c'est que nous avons besoin de ces merveilles pour supporter nos ulcères ».

En somme, pour la grande famille des Inquiets, voici un petit bréviaire suggestif de la Sagesse et du Bonheur.

E. BOURDON.

Almanach 1934. Les Petits amis des Animaux (206, Av. des Sept-Bonniers, Forest-Bruxelles, opusc. 12 × 15,5 de 32 pp., illustrations d'enfants, prix fr. belges : 0,50, compte de chèque postal 144.931).

On connaît la manière de M. Fernand Dubois, Inspecteur de l'Enseignement primaire de la région de Nivelles : il capte et retient mille et mille messages de jeunes, discerne promptement les meilleurs et renvoie la balle. A qui ? A tous ! Et qui se sent fier ? L'auteur de l'œuvre ainsi distinguée ? Peut-être bien. Mais tous les écoliers aussi. « J'en aurais fait autant ! — Prouve-le ! » On entend le dialogue. Et voici les énergies créatrices à l'œuvre ! — M. Dubois possède, sous sa robe de magicien, une autre baguette, je veux dire un autre principe dynamique : on n'apprend qu'en agissant, en vivant soi-même. Apprenez à aimer ! Qui ? Vos parents ? Bon. Vos condisciples ? Ça va — pas toujours aussi facilement ! — Vos frères et sœurs ? Par ci, par là, quelques coups, des griffes ou du poing, si vous n'êtes pas trop exigeant et rigoriste. — Mais cela ne suffit pas. Aimez les animaux ! Eh bien oui : des plus petits aux plus grands, je veux dire : quand ce sentiment de protection et de respect s'adresse aux êtres les plus petits, il saura s'appliquer, plus tard, dans des cas plus difficiles. Le cas extrême : aimez vos ennemis, ne se présentera que trop tôt. De la fourmi à l'humanité — de l'être concret, présent et faible à ce grand être abstrait, lointain et si désespérément... décevant, il y a toute la gamme.

Je voudrais qu'au travers de ces lignes, on devine le plaisir que j'ai eu à lire — à lire à haute voix à des petits et à lire pour moi-même — les récits tout simples et directs de M. Fernand Dubois. Aimer les enfants, c'est apprendre à les connaître ; les connaître, c'est savoir leur parler et c'est savoir se faire aimer d'eux : condition indispensable pour les *élever*, au plein sens du terme.

Ad. F.

L. HAUTESOURCE, **Françoise entre dans la carrière**, considérations sur l'école d'hier et d'aujourd'hui (Neuchâtel, aux éditions de la Baconnière et Paris, Maison du Livre français, 1933, 1 vol. 12 × 18,5 de 201 pp., fr. s. 3,50).

Un de mes amis, connu dans le monde entier comme pédagogue novateur, me disait un jour : « De l'école publique, je ne sais rien et ne désire rien savoir ». Je protestais. « Nous travaillons, expliqua-t-il, sur deux plans différents : les instituteurs ont le devoir de couler leurs velléités novatrices dans le moule des exigences de l'Etat : programmes, examens, horaires, classes collectives. Nous, au contraire, nous cherchons à nous attacher à la psychologie de l'enfant et au bien spirituel de celui-ci, sans tenir compte de l'Etat, ni du conformisme social mal éclairé. Mieux encore : de gré ou de force, nous cherchons à faire sauter les cadres des exigences légales et officielles, convaincus que si la science psychologique et la vie font irruption dans l'école publique, celle-ci se trouvera libérée d'un poids mort. Et cette libération profitera autant aux maîtres qu'aux élèves. Leurs rapports réciproques, le rendement de l'école elle-même, en seront améliorés dans une mesure incalculable ! »

Mme L. Hautesource, dont on connaît le beau talent d'écrivain, qui fut institutrice et occupe les loisirs de sa retraite à écrire des romans à l'usage des adultes et des récits à celui des enfants, s'est placée, dans ces « lettres de Françoise » à son oncle (est-ce celle des « lettres à

Françoise » ?), sur le terrain de l'école publique. On songe aux pages, anciennes déjà et toujours si émouvantes, de Jeremias Gotthelf : « Heurs et Malheurs d'un maître d'école ». — Joies et déceptions, découragement et élans d'espoir, qui ne passe pas, surtout s'il (ou elle) est jeune, par ces vicissitudes ? Les menus incidents de la vie d'une institutrice toute neuve apparaissent ici ; et ce coup d'œil jeté dans la salle d'école est bien instructif.

En découle-t-il une critique constructive qui appelle des innovations ? A peine. Ou tout au moins, ces menus perfectionnements appartiennent-ils à ce qui se passe dans le cadre scolaire : que ce cadre se transforme et ce livre ne sera plus qu'un document historique.

Par ailleurs, on est péniblement surpris de noter ici une sourde hostilité contre la « science » pédagogique (ou bien vise-t-on seulement les abus de la pseudo-science analytique ?) On pressent un vaste malentendu...

Ad. F.

Georges BONNET, etc., **La Coopération internationale** (Paris, Alcan, 1933, vol. 12 × 18,5 de 215 pp., fr. 15).

Il valait la peine de réunir en volume ces conférences et discours sur les problèmes économiques, financiers, militaires et diplomatiques de l'heure actuelle. Ils avaient été organisés par la Société des anciens élèves et élèves de l'Ecole libre des sciences politiques. Confiés à des compétences : MM. A. Debœuf et Georges Bonnet pour l'Economie ; MM. G. Dayras et F. Chapsal pour les Finances ; MM. P. Ernest-Picart et le colonel Fabry pour le militaire ; le Comte M. d'Ormesson et M. de Billy pour la Diplomatie, ces discours et conférences seront utiles au professeur secondaire — peut-être aussi à l'instituteur primaire — qui désire être au courant, autrement que par son journal de parti, des grandes controverses contemporaines. Voir plus clair, même si l'opinion exprimée est contraire à la sienne, savoir critiquer son propre journal, c'est être en mesure — sans sortir de son rôle de neutralité politique — de répondre aux questions des adolescents. Car ce n'est pas en taisant les sujets brûlants, en mettant la lampe sous le boisseau, que l'on évitera l'incendie de gagner les esprits, mais bien en faisant entendre la voix de la raison et de la compétence. Ce livre, ample matière à discussions, possède de toute façon une haute valeur d'information.

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Wyatt RAWSON, etc., **« A New World in the Making »** (London, New Education Fellowship, 1933, 1 vol. 13,5 × 21,5 de 365 pp. Prix : 7 sh., 6 d.).

Le volume « A New World in the Making » est instructif à des points de vue divers. Il montre d'abord, de façon frappante, l'intérêt que soulèvent des problèmes d'éducation. Il y a cinquante ans seulement, ce n'était pas le cas. Ce livre montre ensuite que cet intérêt est répandu dans tous les pays et tous les continents : Amériques du Nord et du Sud, Afrique du Sud, Australie, Japon, Chine, Indes, pour ne pas parler des nations les plus diverses de l'Europe. En troisième lieu, on n'y parle pas seulement d'instruction, mais d'éducation ; surtout d'éducation ! C'est l'être total que l'on veut atteindre et non plus seulement l'intelligence ou la raison — ou la simple mémoire routinière —. Cet être total, on vise à l'éveiller non plus par les seules études, mais en faisant appel au cœur et à l'action, action individuelle responsable et action sociale : bref, on vise à former le caractère.

Le congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle, qui a eu lieu à Nice en 1932, et dont ce volume résume les rapports — et le volume lui-même — ont donné à quelques auditeurs et lecteurs l'impression d'un chaos d'opinions disparates, sans origine commune et sans finalité une. C'est là une vue superficielle. Elle provient de ce que les enfants sont divers : les uns pleins d'initiative, d'autres dociles et passifs ; ces différences s'observent aussi chez les adultes : parents et maîtres. Mais l'essence dynamique — indépendante des applications par des types divers à des types divers — est *une*. M. T. Percy Nunn le remarque très justement dans sa préface. C'est l'exaltation de l'élan vital spirituel de l'enfant, de sa spontanéité créatrice, de son initiative. L'unité de son être intime doit être conquise par l'enfant. Ses tendances héréditaires doivent être unifiées par sa volonté propre et mises ainsi au service : d'abord de l'adaptation sociale, puis, chez l'élite, de la transformation morale et sociale du monde. Telle est l'unité du mouvement, aujourd'hui immense et irrésistible, de l'Education nouvelle. Ce volume en fournit le témoignage éloquent.

Il comprend quatre parties : Une attitude nouvelle. — La démocratie peut-elle être mise en œuvre ? — Vers l'unité du monde. — Que va-t-il arriver ? — C'est entre ces parties que sont distribués les seize chapitres : L'Education fait-elle faillite ? — Une mentalité nouvelle chez les adultes. — etc. L'éditeur, à propos de chaque sujet, a fait une mosaïque de textes d'orateurs divers dont les voix reviennent et qui se relancent la parole comme une balle de tennis. L'éditeur place son mot, introduit, conclut. Et, sous les styles et tournures d'esprit divers, un même souffle anime tous les comparses du drame — vrai drame shakespearien qui ne respecte ni l'unité de temps, ni celle de lieu, mais qui, apparenté sur ce point avec l'Enfer de Dante, « emporte les âmes dans son tourbillon ».

Ad. F.

Ernst WEINMANN, **Das Seminar Kreuzlingen, 1833-1933,** historisch-pädagogische Rückschau (Département de l'Education du Canton de Thurgovie, Suisse, 1 vol. 15 × 22 de 140 pp.).

Ceci est une plaquette commémorative publiée à l'occasion du centenaire du séminaire pédagogique — ou Ecole normale — de Kreuzlingen, sur le lac de Constance. Mais c'est aussi bien plus qu'un simple souvenir. C'est un examen de conscience. Et c'est un exemple. Oui, certes, un exemple. Dès la page 95 apparaît ce titre

qui en dit long : « De l'école autoritaire à l'école libre ». En voici les subdivisions : 1. *Au tournant du siècle.* « Comme le jardinier, avec amour, se penche sur la jeune plante, ainsi l'éducateur s'incline vers l'enfant, médite en l'observant jusqu'à ce qu'il ait saisi ce dont son esprit a besoin. Un véritable amour chez l'éducateur, voilà ce que l'œil ouvert de l'enfant cherche avant tout. » Dès lors, à bas les « systèmes pédagogiques » ! A bas « la crainte du maître » ! L'« Ecole du Travail », au plein sens du terme, est le seul objectif vrai. — 2. *Discipline de soi et esprit.* Tels furent les objectifs que visa le directeur, Jacob Frey, qui fut le vrai libérateur de Kreuzlingen entre 1897 et 1904. (L'auteur de ces lignes l'a vu en 1902 au *Land-Erziehungsheim* de Glarisegg et en a conservé une image impérissable). — 3. *L'irruption philosophique et la crise.* De 1904 à 1909, Paul Haeberlin, plus tard psychanalyste et professeur à Bâle, codifia pour ainsi dire, à l'usage du séminaire, le « Siècle de l'Enfant ». *Heraus was drinnen lebt!* (p. 106). La libre expression est le seul remède contre les refoulements. C'est sur le terrain de la conscience et de l'action que l'acte réformateur peut s'accomplir, que s'amorce et s'oriente le perfectionnement de l'être. Mais que de luttes pour en arriver là ! — 4. *Construire et s'élever.* Edouard Schuster (1909 à 1928) avait été, à Bâle, élève de Fr. Nietzsche et de Jacob Burckhardt. Il mit, avec patience, au point de la science moderne, la didactique de toutes les branches. Sa nature prudente redoutait toutefois les aventures. — 5. *Le nouvel Etat scolaire.* Il incomba à M. Willi Schohaus, le directeur actuel — président, depuis la mort de Hermann Tobler, de la section suisse de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle — de faire franchir le cap au séminaire de Kreuzlingen : ce cap qui, de la théorie conduit à la pratique des principes novateurs. Dès lors le mot « Autonomie des Elèves » n'est plus un mirage à l'horizon. Il a pris corps dans la réalité.

Heureux, trois fois heureux, l'Etat qui possède une Ecole normale pareille ! Il a l'avenir, un bel avenir, devant lui.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris-Ve.

VIENT DE PARAITRE préfacé par **Ad. FERRIÈRE**
... le premier ouvrage d'ensemble sur l'Éducation nouvelle : une mine de renseignements (théoriques et pratiques) pour l'éducateur, le pédagogue, le psychologue ; avec abondante Bibliographie et Index
L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT
L'individualité des enfants et son rôle dans l'Education, par **Henri BOUCHET**, agr. de l'Un., doct. ès-Lettres
Un fort vol. de XIV-558 pp. — Prix : 50 fr.
Alcan, éd., 108, bd Saint-Germain, Paris 6e

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Éducation et Instruction pour garçons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CÉARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

Maison d'Enfants
***CHEZ NOUS* - Mégève**
MONT-D'ARBOIS (*Haute-Savoie*)
Reçoit enfants 4 - 12 ans
Vie Familiale - Études
Sports - Santé
Mlles HUGUENIN & LEROUX

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, 15 fr. ; Etranger, 20 fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur.* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

Réduction spéciale de 30 % jusqu'au 15 Mars 1934

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable.** Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de **M. Henri Piéron** et un portrait). **30 fr.**

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), **40 fr.**

En vente à la **Librairie Félix ALCAN,** 108, bd St-Germain, Paris, 6e

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude.

Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée.

Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à **Mme Ragettly,** Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR 23-51 Service Automobile à domicile

Librairie Fernand NATHAN, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

LE MATERIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beaunis, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent **le toucher, l'ouïe, l'odorat, la vue.**

Les **Éléments sonores** sens auditif (2 séries de 6 boîtes) **N° 243** 18 50
Les **Tubes à odeurs** sens olfactif (2 séries de 6 tubes) **N° 244** ..... 12 »
Les **Cubes de couleurs,** sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) **N° 245** ..... 10 »
Les **Boules sensorielles,** sens tactile, visuel et barique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) **N° 246** ..... 9 »
Les **Tissus,** sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) **N° 247** ..... 21 »
Les **Cubes tactiles,** sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher **N° 249** 10 50
Les **Boîtes à soupeser,** sens barique (2 séries de 6 boîtes) **N° 250** ..... 30 »
Le bandeau individuel, en boîte **N° 251** ..... 3 »
La brochure séparée **N° 252** 1 50

Matériel solide, agreable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune ..... 5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition) ..... 5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu 6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique 12 50

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

- **Les Socles Standard** 12 50
- **Les Baguettes Standard** ..... 5 »
- **Les Bâtonnets inégaux** 3 50
- **Les Disques décroissants** 3 50
- **Les Carrés décroissants** 3 50
- **Les Triangles décroissants** 3 50
- **Les Volumes décroissants** ..... 10 »
- **Les Formes et les Couleurs** 5 50
- **Le Cône Vert** 7 50
- **La Pyramide rouge** 7 50
- **Les Perles à calcul** ..... 10 »
- **Agrafes pour les Perles** 1 50
- **Brochure explicative** 1 50

Le Matériel complet avec la brochure ..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie enfantine. Prix ..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ere Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catatogue spécial N° 103

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 × 19, broché 9 50

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole de l'Ermitage

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Prof. Robert Seidel. — *Réflexions sur l'influence éducative du Travail et de l'Art (Trad. de l'allemand).*

Quelques expériences :

Mlle Claret. — *L'Enseignement de l'Histoire à l'Ecole Decroly.*

Mme S. Roubakine. — *L'Enseignement de la Géographie à l' « Ecole Nouvelle » de Bellevue ;*

M. Trellis. — *L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres ;*

C. Perret. — *Dans le cadre officiel : Application de la méthode Decroly à la rédaction d'un journal d'école.*

Chroniques. — E. Delaunay : *Chronique française.*

Nouvelles diverses.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. AVRIL-MAI 1934 N° 97

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A° Escuela Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spôrsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Antonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, III° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

13me Année — N° 97 Avril-Mai 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* . Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

Réflexions sur l'influence éducative du Travail et de l'Art

(Extraits d'un article du professeur Robert SEIDEL dans la revue « Le Travail manuel scolaire » *août* 1932 *et suiv. Traduit de l'allemand).*

Chaque période politique a eu son idéal pédagogique, et c'est sur cet idéal que s'est modelée la pratique.

Le monde antique visait à la formation du chef, de l'homme d'Etat. Aristote ne se gêne pas pour l'indiquer très clairement dans sa « *Politique* » : le Grec doit être élevé pour commander aux esclaves. Il ne pouvait donc être question de former l'être humain en vue du travail et de la culture artistique, afin d'en faire un membre utile d'une communauté laborieuse.

L'éducation artistique des Grecs, qui fut portée à un si haut degré, n'était donc nullement la conséquence d'une méthode officielle, mais bien le résultat d'un goût personnel.

Au moyen âge règnait l'esprit de caste. Il est donc tout naturel que les trois classes de la société d'alors aient eu non pas un idéal unique, mais un triple idéal pédagogique et par conséquent la pratique présente ce triple aspect.

On visait à former le parfait chevalier ; conception complexe et originale de l'être humain idéal de l'époque. Le moine, c'est-à-dire l'ascète, fuyant le monde et enfin le bourgeois qui occupait un rang inférieur de l'échelle sociale.

Le chevalier était par essence appelé à mépriser le travail. Son éducation tendait dès son enfance à le former au métier des armes et en vue de cette vie de dominateur féodal, protecteur né de l'Eglise, maître des paysans, il était cependant le vassal des princes féodaux.

En dépit de l'existence des troubadours, il ne saurait être question d'éducation artistique, car ces poètes errants n'obéissaient qu'à leur propre inspiration et non à une discipline d'école.

Quant au clergé, le principe du travail et de l'art ne l'intéressait qu'en tant qu'il pouvait être utile au service de Dieu et à l'autorité de l'Eglise. Cette conception dura autant que la pauvreté de celle-ci. Dès qu'elle fut devenue riche et triomphante, on s'aperçut que le travail résultait de la malédiction de Dieu et que l'art était l'œuvre du démon et de la dépravation du monde.

Les instruments pédagogiques de l'Eglise étaient le latin, la musique et la discipline des bonnes œuvres. La méthode ne pouvait être que celle d'un dressage mécanique : l'homme étant mauvais de par sa nature et incapable de trouver lui-même la vérité. Celle-ci était l'attribut de Dieu et de ses serviteurs. Il ne restait donc à l'homme qu'à croire puisqu'il ne pouvait rien savoir par lui-même. Toute recherche était pêché.

Quant à la bourgeoisie qui représentait la masse travailleuse et qui comprenait aussi les artisans, quelle pouvait être sa conception du monde, tiraillée qu'elle était entre le clergé et la chevalerie. Son idéal ne pouvait être que vague et incertain.

Cependant les nécessités pratiques étaient une loi pressante qui poussait cette masse vers des progrès inattendus. C'est ainsi que se développèrent dans les villes des aspects de civilisation laïque et qu'elle s'emploie sans peine à élargir.

Les corporations se chargeaient de la formation professionnelle des artistes car c'est à elles qu'incombait la tâche de préparer les apprentis, les compagnons et les maîtres des différents métiers. Avec le déclin du système

des corporations la valeur de l'éducation qu'elles distribuaient diminua. On peut dire d'ailleurs que bien qu'à cette époque la bourgeoisie fût dépositaire des principes et de la pratique des arts, elle ne fut point capable d'établir une véritable méthode éducative, et la faute en est aux limites qu'opposaient alors la scolastique triomphante et les opinions philosophiques de l'Eglise.

Les temps modernes apportent un esprit tout à fait nouveau : celui de la recherche scientifique, de l'autorité de la conscience. La force aveugle, la suprématie de l'Eglise en furent fortement ébranlées, sinon tout à fait détruites et de cette nouvelle conception du monde surgit une nouvelle pédagogie théorique et pratique dont Commenius et Loke furent les initiateurs et qu'achevèrent Rousseau et Pestalozzi. C'est l'époque où apparaît le principe de la formation de l'être humain, qui doit remplacer l'éducation fondée sur l'idée de caste. On entrevoit la nécessité d'un développement conforme à la nature au lieu du dressage en honneur jusqu'alors. L'idée de l'enseignement basé sur l'observation commence à luire en opposition avec l'enseignement verbal.

Même l'idée d'une culture par le travail et par l'art fait une timide apparition, mais ne rencontre aucun appui dans l'état social du XVIIIe siècle et du début du XIXe. Il disparaît, remplacé par de nombreuses manifestations des sciences nouvellement découvertes. La bourgeoisie libérée, prépondérante dans la vie commerciale et industrielle, réclame de la science et encore de la science, car elle a découvert que l'application des sciences techniques naturelles exerce la plus heureuse influence sur le commerce et l'industrie et contribue à accroître sa richesse.

Les corporations définitivement disparues, c'est aussi le dernier vestige de l'éducation populaire qui s'efface et nous assistons à une phase d'anarchie complète en ce qui concerne aussi bien le travail que l'art. Pestalozzi se plaignait déjà de cet état de choses, mais 50 ans après lui il se faisait encore sentir plus cruellement pour le plus grand dommage de la classe populaire, de l'économie sociale, du travail et de l'art.

La prépondérance de la machine et la division du travail viennent encore s'ajouter à ces causes de décadence. L'ouvrier devenu le serviteur de la machine, l'esprit disparu complètement du travail manuel, l'homme finit par tomber au rang de bête de somme.

Le marché mondial affamé ne demandait qu'à avaler quelque camelote que ce fût. Bientôt les fabricants furent persuadés que leur marchandise n'avait besoin d'aucun cachet artistique et qu'il ne s'agissait que de produire. Mais on avait compté sans la concurrence qui força peu à peu les producteurs à laisser de côté le principe d'une production inférieure et bon marché et l'on commença à rechercher la qualité et la beauté. On découvrit alors qu'il fallait bien se préoccuper aussi de la formation du goût et des capacités artistiques de l'ouvrier. C'est ainsi que naquirent les écoles de métiers et d'arts et métiers, les écoles de dessin, etc. Une remarque très importante à faire à ce sujet, c'est que ces créations d'écoles qui remontent à une quarantaine d'années, représentent un événement sans précédent dans le système *officiel* d'enseignement. Elle marque le début de l'éducation généralisée du peuple pour et par le travail artistique.

Evidemment, bien que ce fait indique la reconnaissance par l'Etat de l'obligation où il se trouve de distribuer cette éducation, le principe n'a pas été poussé jusqu'à ses dernières conséquences, puisque cette éducation ne forme pas encore partie intégrante des programmes scolaires. Elle leur demeure extérieure. Pourquoi ? C'est faute d'avoir compris que l'enseignement pédagogique du travail est un instrument de culture d'une valeur incomparable ; qu'il est à la fois une théorie pédagogique nouvelle et une méthode d'enseignement inédite et plus efficace. Mais de cette compréhension naîtront forcément de nouveaux besoins et des initiatives nouvelles de l'Etat et de la société transformée. L'existence de l'Etat moderne repose, en effet, comme celle de tous les Etats qui l'ont précédé, sur le travail. Mais non pas sur le travail d'une masse privée de droits, mais sur celui de citoyens libres et égaux entre eux. Un Etat de ce genre ne peut pas méconnaître très longtemps son véritable intérêt, qui est de faire du travail l'objet principal de la culture et de l'éducation publique. Plus libre sera cet Etat, plus il éprouvera le besoin de culture par le travail : et c'est pourquoi nous voyons la France, l'Amérique du Nord, la Suisse, faire une large part dans leur enseignement officiel à l'enseignement du travail manuel. Pendant longtemps, l'Allemagne, pays classique de la pédagogie, est restée en arrière dans ce domaine.

Sans doute était-ce parce que son développement économique et ses libertés politiques étaient encore trop jeunes, trop récents et que, par contre, sa tradition pédagogique était trop vieille et trop puissante. Il n'est pas rare de voir la tradition barrer la route au progrès.

Il ne faut pas oublier d'ailleurs qu'au dessus des nouveaux besoins de cet Etat moderne se manifestent énergiquement ceux d'une classe issue de cette transformation et

qui réclame une culture convenant à sa nouvelle situation. Cette classe, dont l'importance numérique est sans précédent dans l'histoire par suite du développement énorme de l'industrie et du commerce et des nouveaux rouages sociaux, représente aussi une conscience nouvelle. Elle a ses propres besoins, ses sentiments, ses idées et sa conception politique et sociale propre. Par la force des choses, elle est le champion d'une organisation meilleure et nouvelle des sociétés humaines et elle a un devoir précis à remplir. De même que toutes les sociétés précédentes ont produit leurs théories et leurs pratiques pédagogiques, la société actuelle se doit de prendre conscience de la nécessité de la réforme qu'elle sera tenue d'exiger dans ce domaine.

Pour nous, il est clair que l'idéal pédagogique actuel doit être réalisé par l'enseignement du travail, celui de la profession et la culture par le travail et par l'art.

Quand on parle de culture artistique, on est obligé de définir l'art. Qu'est-ce que l'art ? A notre avis, l'art n'est pas une connaissance, car la connaissance la plus poussée n'est pas suffisante pour faire un artiste. Notre pédagogie actuelle, qui consiste entièrement en acquisitions de connaissances, est mortelle pour le cœur et l'âme, par conséquent ennemie de l'art. Elle épuise les forces limitées du cerveau humain et l'être ne conserve aucune faculté disponible pour la création originale. L'instruction actuelle, qui fait presqu'exclusivement appel à la mémoire, qui consiste presqu'entièrement en une transmission du savoir, acquis par d'autres, ne laisse aucun loisir pour la transformation et l'assimilation de ce matériel intellectuel. Il faut arriver à l'examen bien bourré de connaissances. Personne ne s'inquiète de savoir ce qu'on pense, ce qu'on sent et ce qu'on peut produire. D'ailleurs, l'enseignement artistique lui-même mérite les mêmes critiques. Ce n'est pas en se bourrant de théories artistiques échafaudées par d'autres, de jugements élaborés par d'autres que l'on devient un artiste. C'est le plus sûr moyen de décourager l'élan et d'intimider la spontanéité. L'exemple seul et la pratique personnelle peuvent procurer la connaissance réelle de l'art. Celle-ci, d'ailleurs, est plus qu'une connaissance : c'est un pouvoir, une faculté, une activité.

La nature de l'art serait donc, d'après ce qui précède, une forme de travail et nous affirmons que l'enseignement raisonné, pédagogique du travail et la méthode générale sont le moyen le plus efficace de culture artistique. Il faut bien en effet se rendre compte que ce qui fait l'artiste, ce n'est pas le raisonnement, mais bien la puissance de réalisation créatrice issue de l'émotion et de l'imagination. L'artiste est donc le spécimen le plus achevé du travailleur. Il faut donc permettre à la génération montante, si nous voulons faciliter son développement artistique, d'extérioriser sa nature affective, dans son activité psychique. L'artiste est une personnalité. Faire de l'éducation artistique, c'est former des personnalités, en donnant aux hommes la possibilité d'agir, de travailler, de créer. C'est le travail libre et individuel qui forme les artistes.

Qu'il nous soit encore permis d'insister sur le fait que les écoles ne peuvent pas devenir, à notre avis, des écoles d'art ; mais qu'elles doivent protéger le développement des forces artistiques latentes chez les enfants. Pour cela, le travail manuel, en apparence le plus humble, est un auxiliaire des plus précieux si l'on sait s'en servir. Depuis le papier plié, d'où sort un objet réel et parfois utilisable, jusqu'à l'emploi de tous les outils du plus simple au plus compliqué en passant par la lutte avec les différents matériaux qui est en elle-même un enseignement complexe presqu'à l'infini, toutes ces utilisations concrètes d'objets réels déterminent un enrichissement intellectuel et moral hors de proportion avec la médiocrité apparente des procédés mis en œuvre. La nature nous indique l'ordre à observer dans les différents travaux. Pourquoi vouloir faire mieux qu'elle, qui a réussi à amener à leur point de développement actuel les facultés humaines. D'abord modeler, puis dessiner, telle nous paraît être la suite logique des choses. La vraie, la grande pédagogie a deux points de repère qu'il ne faut pas perdre de vue : d'une part, la nature humaine et de l'autre les besoins de la société.

Comment doit être appliqué le principe du travail à l'école ?

Bien des gens pensent enseigner dans l'esprit de ce principe parce qu'ils font confectionner des objets divers qui sont plus ou moins en rapport avec les sujets étudiés. Ils n'ont pas une impression assez nette du fait qu'à côté de l'utilisation du principe matériel du travail, il y a son utilisation intellectuelle. La puissance éducative de l'enseignement ne réside pas, en effet, dans l'exécution matérielle par l'élève de la chose enseignée, mais elle résulte plus exactement du choc produit dans son esprit par la perception de la chose enseignée et de la nouveauté qu'elle lui révèle.

L'Enseignement de l'Histoire à l'Ecole Decroly

L'enseignement de l'histoire à l'Ecole Decroly présente des caractères originaux dus au but qu'il poursuit, à la place qu'il occupe dans la méthode Decroly et au programme qu'il développe dans les années primaires et secondaires, l'Ecole Decroly réalisant actuellement l'éducation complète des garçons et des filles de 4 à 18 ans.

Le *but* de l'enseignement de l'histoire à l'Ecole Decroly est de former le jugement de l'enfant au contact des événements passés pour l'aider à mieux comprendre le présent et y remplir un rôle utile et pacifique. C'est pourquoi il montre surtout la grande famille humaine variée en ses types, ses mœurs, ses coutumes mais une quant au cœur, à l'âme, aux besoins de la vie multipliant ses efforts au cours des âges pour rendre l'homme heureux dans la société et augmenter son patrimoine de beauté, de savoir, de vie morale et matérielle. Il se sert des civilisations successives avec leurs personnages principaux pour révéler à l'enfant la psychologie des peuples, des individus et en tirer de salutaires conclusions quant à sa conduite personnelle et sociale.

Il développe l'amour de l'humanité, stigmatisant les guerres, ne divisant plus les hommes en bons et mauvais selon leur nationalité et ne présentant plus le peuple particulier auquel l'enfant appartient comme un peuple prédestiné donnant le ton à l'univers.

Donc l'enseignement de l'histoire à l'Ecole Decroly tend à former des êtres qui, instruits des expériences passées, ont une compréhension large, claire, généreuse de l'humanité actuelle et sont prêts à la servir utilement.

II. Voyons la place occupée par l'enseignement de l'histoire dans la méthode Decroly appliquée intégralement à l'Ecole.

La méthode Decroly s'inspire de la connaissance profonde de l'enfant et désire son développement complet et harmonieux dans la joie et la liberté par la vie et pour la vie. C'est vers l'enfant, organisme vivant, que tout se concentre et que tout rayonne.

Ses intérêts orientent les matières autour de « *centres d'intérêt* » constitués de 6 à 15 ans par ses besoins de se nourrir, de lutter contre les intempéries, de se défendre, de travailler et de 15 à 18 ans par le développement propre à chaque branche. Un même centre d'intérêt anime l'enseignement de toute l'école pendant toute l'année sauf au 1er degré de la section primaire où les divers besoins sont étudiés en un an. L'histoire participe d'abord fort intimement, puis de plus en plus largement au centre d'intérêt pour ne plus suivre finalement que son rythme propre.

Le développement psychologique de l'enfant fixe le moment d'acquisition, la nature, la quantité et la présentation des connaissances : il suggère *l'idée de globalisation, l'activité individuelle*, l'emploi des *jeux éducatifs* et *l'évolution des techniques relatives* à chaque branche.

C'est sur lui que se base l'évolution de l'enseignement de l'histoire caractérisée par les phases d'initiation, de documentation, de classement et de généralisation.

Les branches dans la méthode Decroly concourent non seulement au développement du centre d'intérêt mais *se divisent en trois groupes : observation, association et expression* correspondant aux trois étapes bien connues de l'activité mentale : réception ou impression, élaboration et expression.

L'observation réunit les exercices qui mettent directement l'enfant en contact avec les objets, les êtres, les faits, les événements. Elle est à la base de tout l'enseignement et ne travaille qu'avec des matériaux concrets. Elle comprend plus spécialement les sciences naturelles, la physique, la chimie et les mathématiques car observer c'est aussi établir des rapports.

L'association reporte dans le temps et l'espace les connaissances acquises par l'observation. Elle travaille avec des matériaux plus abstraits des souvenirs, des images, des textes pour arriver à des idées plus générales. Elle aide l'enfant à raisonner en associant ses constatations immédiates avec ses constatations anciennes et avec celles qui lui sont rapportées par la parole du professeur, les visites aux musées, les vues cinématographiques, les images, les lectures. Elle comprend en particulier la géographie et l'histoire.

L'expression traduit en mots, dessins, réalisations manuelles, les connaissances acquises par l'observation et l'association. Elle se divise en expression abstraite qui comprend l'étude des langues et en expression concrète qui désigne les travaux manuels : modelage, sciage, couture, tissage, imprimerie, jardinage, etc...

Donc l'histoire à l'Ecole Decroly n'est pas une branche isolée. Elle se situe dans le groupe association sous la rubrique « association dans le temps » et se lie aux exer-

cices d'observation et d'expression dans le développement du centre d'intérêt. Elle imprègne son enseignement des principes de la méthode Decroly : suivre la marche normale de l'esprit qui va du réel à l'abstrait, éveiller l'intérêt en basant les leçons sur les besoins de l'enfant, l'activité personnelle et les jeux éducatifs.

III. Suivons maintenant L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE A TRAVERS LES SECTIONS PRIMAIRE ET SECONDAIRE de l'Ecole Decroly en considérant successivement les périodes d'initiation, de documentation, de classement et de généralisation.

A. *La période d'initiation* s'étend du jardin d'enfant au 1er degré de la section primaire et comprend un ensemble d'exercices destinés à rendre *l'enfant sensible à la durée*, au lointain dans le temps, c'est-à-dire au passé. Ces exercices extrêmement importants découlent naturellement des intérêts de l'enfant éveillés par la vue des fruits d'automne, des jouets de la St-Nicolas, de la construction d'une maison, du développement des plantes, des animaux élevés à l'école, etc... intérêts se rattachant à ses besoins : j'ai faim, j'ai soif, j'ai froid, j'ai chaud, je me défends, je travaille. Ainsi l'enfant, amené, en automne, à observer les fruits, note la durée de la conservation des fruits en classe, le temps mis à ramasser les châtaignes au bois, à peler un fruit, à préparer une compote, à la manger, etc...

Observe-t-il les vêtements employés pour se protéger des intempéries, il examine les vêtements suivant les saisons, l'âge, la condition, la mode actuelle, la mode au temps des mamans, des grands mamans, la durée des vêtements, etc... Les actes de l'enfant réalisés pour la satisfaction de ses besoins, se mesurent à l'aide d'un *pendule* confectionné en classe (cas rempli de sable ou de marrons au bout d'une ficelle). Le nombre de battements du pendule indique le temps mis à exécuter un ordre ou un travail comme peler un fruit, enlever et mettre son tablier, classer des images, etc... L'appréciation de ces courtes durées permet à l'enfant d'évaluer plus justement les durées plus longues. Insensiblement l'usage du pendule lui démontre la nécessité de se servir d'une montre dans la mesure du temps. Le passage du pendule à la montre se fait par le pendule battant la seconde.

D'autre part ses actes caractérisent les divisions de la journée et *l'histoire de la vie de l'enfant* qu'il note par dessins sur un *calendrier* formé d'autant de bandes divisées en 7 parties qu'il y a de semaines, bandes groupées ensuite par mois.

Il inscrit également par dessins *l'histoire de sa classe* sur un tableau d'ensemble groupant les mois en saisons, de manière à associer le milieu où il vit à ses occupations. Ce calendrier rend compte, non plus de faits personnels comme précédemment, mais de faits collectifs.

L'observation de ces calendriers donne lieu à des exercices intéressants.

1° Distinction de faits habituels dus à la condition d'être humain (manger, jouir, travailler, dormir) d'enfant appartenant à un milieu aisé (voyages, fêtes, sorties) et de faits particuliers caractéristiques de certaines journées (St-Nicolas, Nouvel An, anniversaire).

2° Recherche de causes et conséquences de faits observés.

3° Récit d'un fait d'après le dessin marqué.

4° Comparaison avec la vie de famille.

C'est donc une initiation à l'interprétation de documents. Sur d'autres tableaux, l'enfant indique le développement d'animaux élevés à l'école : cobayes, lapins, chiens, chats, vers à soie ; ou de plantes cultivées dans le jardin ou observées dans la forêt voisine (développement de graines, bourgeons). Il observe ainsi les diverses phases de la vie d'un être vivant : Naissance, croissance, maturité, reproduction, décadence, mort, qui sont aussi celles des collectivités comme il l'apprendra dans l'histoire des peuples.

C'est donc là une préparation lointaine à la compréhension des rythmes historiques. L'enfant compare aussi la longueur de sa vie à celle des êtres vivants qui l'entourent.

Des jeux (jeux de classement, d'images et du temps) permettent de revoir souvent de mêmes notions. Aux travaux manuels, l'enfant réalise l'un ou l'autre objet ayant trait au passé (Lampe d'autrefois).

Donc au cours de cette période d'initiation, les notions de temps se précisent et un autrefois se révèle à l'enfant.

B. *La période de documentation* s'étend aux 2e et 3e degrés du cours primaire et comprend *l'association intime de l'histoire à l'observation* dans les limites du centre d'intérêt développé au cours de l'année.

Voyons pour cette période la matière enseignée, c'est-à-dire le programme et la méthode suivie pour l'enseigner.

a) LE PROGRAMME. En 4 ans, l'enfant étudie successivement le besoin de se nourrir, de lutter contre les intempéries, de se défendre contre les ennemis, de travailler et se reposer, qui résument les besoins de l'enfant mais aussi de l'humanité de tous les temps et de tous les lieux.

Ces centres d'intérêt permettent en histoire, d'étudier *la civilisation des hommes à travers les âges*. L'enfant apprend peu à peu comment autrefois les hommes satisfaisaient leurs besoins et comment par leurs efforts successifs, ils ont contribué à lui permettre de satisfaire les siens actuellement.

C'est toujours l'enfant avec ses activités, ses réactions, sa logique, ses intérêts, qui est le point de départ et l'aboutissement de toute comparaison avec le passé.

La suite chronologique des événements lui importe peu : ce n'est que devant les documents et les faits de plus en plus nombreux qu'il éprouve le besoin de classement et que les périodes historiques prennent un sens.

D'abord ce qui l'intéresse particulièrement dans le passé c'est la vie des primitifs car leurs réactions sont encore voisines des siennes et leurs activités capables d'être reproduites facilement dans ses jeux. Aussi alors qu'en observation, il étudie dans son milieu sa vie individuelle avec son merveilleux organisme, sa vie familiale avec son intimité si particulière, sa vie scolaire avec ses activités multiples, sa vie en société avec ses droits et ses devoirs ; en association on lui retrace la vie de la famille, de la tribu et du peuple aux premiers âges de l'humanité et on la compare à celle des peuples actuels, la grande famille humaine répétant en ses formes présentes la plupart des formes du passé.

Par la suite sa curiosité s'étend aux formes plus évoluées de la société et tous les cadres de l'histoire l'intéressent.

Dans le choix des peuples d'autrefois dont on évoque la civilisation on se guide d'après les documents concrets que l'on possède. C'est pourquoi on est amené surtout à lui parler des hommes qui avant lui, ont vécu sur le sol qu'il foule et ont marqué leur passage de routes, monuments, constructions ou d'objets mis au jour par les fouilles et conservés dans les musées.

Ainsi on lui procure des points de comparaison pour l'étude d'autres peuples dont on ne peut lui montrer que des images ou des écrits.

Voyons, par des exemples, comment l'histoire s'associe à l'observation dans le développement du centre d'intérêt et pour le comprendre esquissons brièvement le plan suivi dans le développement d'un besoin de l'enfant.

Toute étude d'un besoin comporte l'examen des points suivants :

1° Comment l'organisme de l'enfant satisfait ce besoin.

2° Comment le milieu où il vit satisfait ce besoin.

Milieu humain (famille-école-société) ;
Milieu vivant (animaux-plantes) ;
Milieu non vivant (minéraux-univers) ;
en considérant chaque fois le milieu en lui-même, son action sur l'homme et l'action de l'homme sur ce milieu.

Exemples. — Montrant comment le milieu minéral intervient pour satisfaire les besoins de l'enfant.

1° *Alimentation.* — L'homme et les animaux.

Etudiant comment les minéraux interviennent dans l'alimentation de l'homme, l'enfant considère l'eau comme aliment.

En *observation*, il constate expérimentalement les qualités de l'eau potable, les moyens de purifier une eau non potable par filtrage et distillation et les propriétés d'équilibre des liquides (vases communicants, jets d'eau).

En *association*, il recherche la provenance de l'eau potable, et comment elle arrive aux habitations — de là, promenade en forêt pour voir la source de l'Empereur et les réservoirs où s'accumulent les eaux du Bocq (Service intercommunal) et celles du Hain (Haut-Bruxelles-Uccle) visite du château d'eau d'Ixelles.

Tout naturellement découlent les questions : depuis quand date ce système de distribution d'eau ? Qui l'a installé à Bruxelles ? Pourquoi ne s'est-on pas servi de l'eau de la Senne ? Comment se procurait-on de l'eau potable à Bruxelles avant ce système ? Une promenade dans Bruxelles aux fontaines de Brouckère, du Cracheur, de Manneken-Pis, à la Senne, au monument Jules Anspach, fournit les éléments propres aux réponses et permet d'esquisser une histoire succincte de Bruxelles quant au problème de l'eau potable (sources primitives, épidémies). Elargissant la question, on envisage la manière dont d'autres peuples résolvaient le problème (aqueduc Romain).

2° *Lutte contre les intempéries.* — L'homme et les minéraux.

Observation : utilisation des minéraux par l'homme dans l'habitation et le chauffage.

a) Dans l'habitation :

Pierres : pierres naturelles d'extraction (visite d'une carrière) ; pierres fabriquées : confection de briques, tuiles, en classe ; matériaux d'agglutination : mortier, plâtre, etc...

Métaux : usages raisonnés du fer, cuivre, plomb, zinc, d'après leurs caractères.

Dans le chauffage : appareils de chauf-

fage de l'école, de la maison (visite de la fabrique des poëles Godin et des produits réfractaires des Ardennes).

Histoire : Comment autrefois l'homme utilisa les minéraux dans l'habitation et le chauffage.

Visite au musée du Cinquantenaire :

1° section préhistoire, grottes ayant servi d'habitat aux paléolithique et carrières de silex des néolithiques ;

2° Section romaine pour étudier les matériaux de construction et le système de chauffage de l'habitation romaine.

Promenade dans Bruxelles pour examiner des maisons d'époque différentes employant les grès tertiaires, la brique, la pierre bleue, le marbre, le granit, etc..., maison du Roi, maison des corporations, hôtels du XVIIIe et XIXe siècles. Esquisse de l'historique de l'habitation qui se précisera lors des visites d'autres villes.

3° *La défense :* l'homme et les minéraux.

Observation : Comment les minéraux aident l'homme à se défendre en lui fournissant contre :

1° Ses semblables : des armes (observation de quelques armes, révolver, fusil) ; des fortifications.

2° La maladie : des instruments de chirurgie (visite de l'hôpital Edith Cavell) ; des remèdes.

3° L'obscurité : produits d'éclairage (gaz, pétrole) et appareils.

4° L'isolement : voies de communications (routes, chemins de fer) et moyens de transport.

Histoire : Comment autrefois l'homme utilisa les minéraux pour se défendre :

1° De ses semblables :

La pierre : oppidum, nervien, cartum romain, châteaux-forts, enceintes ; parcours de la première et de la deuxième enceinte de la ville de Bruxelles en observant les vestiges subsistants ; parcours de la route marchande en situant les steenen ; visite du château de Beersel ; à Gand, visite du château des Comtes, du steen de Gérard le Diable, beffroi, Rabot, etc...

Les métaux : Evolution des armes à travers les âges (visite musée de la Porte de Hal et de l'armée).

2° De l'obscurité : Appareils d'éclairage d'autrefois.

3° De l'isolement : Routes romaines, voies ferrées, etc...

4° *Le travail :* L'homme et les animaux.

Observation : L'homme travaille les minéraux.

1° *Les pierres :* visite d'un chantier de tailleur de pierres et atelier d'un sculpteur.

2° *Le fer :* visite d'un atelier de serrurier, de forgeron.

3° *Les terres :* visite d'une verrerie.

4° *Travail pour voies de communication et moyens de transport :* Observation des travaux près de l'université et tunnel de la forêt de Soignes.

Histoire : Comment autrefois l'homme travailla :

1° *La pierre :* Architecture et sculpture gothiques (examen de l'église Sainte-Cudule et Hôtel de Ville de Bruxelles).

2° *Le fer :* Le travail du fer des Gaulois à nos jours (bas et haut fourneaux).

3° *La terre :* La céramique (examen de poteries au musée du Cinquantenaire).

4° *Le travail pour voies de communication :* Etablissement de notre réseau de communications au cours des âges ; grands voyages et découvertes maritimes des 15e et 16e s.

Ces exemples montrent suffisamment combien étroite est l'association de l'histoire à l'observation. Tout ensemble d'observations entraîne l'étude d'une question historique. Insensiblement des raccords se font entre les diverses questions étudiées et à la fin du cours primaire, grâce à la tenue d'un cahier d'histoire et de tableaux synchroniques où les faits sont fixés par images ou par dessins, l'enfant possède une première vue d'ensemble de la civilisation des hommes à travers les âges et plus particulièrement des Belges.

b) Ces exemples souligneront aussi *la méthode suivie pour l'enseignement de l'histoire* aux 2e et 3e degrés primaires.

1° *Recherche de documents concrets* se rapportant aux questions d'histoire découlant des exercices d'observation. Cette recherche se fait *au cours de visites* de lieux historiques et de musées. L'enfant est guidé par le professeur dans l'interprétation des documents examinés et note sur place de la manière qui lui plaît, surtout par dessins, les renseignements nécessaires à la réalisation d'un travail ultérieur. Un temps lui est toujours donné pour satisfaire librement sa curiosité. L'enfant connaît d'avance l'objet particulier des visites et la documentation qu'il doit en retirer. Il apprécie beaucoup ces visites.

1° *Le jeu des questions.* Des fiches sur lesquelles sont collées des images ou reproduits des dessins relatifs aux périodes historiques connues sont réparties entre les élèves. L'un d'eux ou le professeur tire d'un sac des questions comme : Décrivez l'habitation des anciens belges et le mobilier qui la garnissait ? De quel pays dépendaient les fiefs de Belgique ? Par qui fut conduite la première croisade, dites ce que vous en savez ? L'enfant qui possède la fiche se rapportant à la ques-

tion répond en se guidant sur les images qu'il voit. Ainsi *revoit*-il utilement les notions historiques, son exposé prouvant un réel acquis et non la virtuosité de sa mémoire. Si l'on veut faire une révision méthodique d'une période, on passe les fiches dans un ordre déterminé (aspect du pays avec faune et végétation spontanée, alimentation-vêtement, habitation, travaux, agriculture, industrie, commerce, société, défense) d'un élève à l'autre jusqu'à ce que l'un d'entre eux l'interprète justement.

2° *Jeu de classement d'images* (jeu individuel)

a) Groupement d'images diverses se rapportant à une même période (costumes, habitations-mobilier-moyens de locomotion, etc...) ;

b) Classement chronologique (habitation à travers les âges, tableaux historiques).

3° *Jeu de quaterne* (groupe de 4 images se rapportant à une même période).

4° *Jeu de représentations* (comme le jeu des métiers) :

Les enfants se divisent en groupes et combinent rapidement avec des moyens de fortune la reconstitution d'une scène historique ; les autres groupes doivent la deviner.

5° *Charade historique.*

6° *Jeu des marionnettes.*

Au sciage les enfants découpent des personnages qu'ils peignent, au dessin ils imaginent le décor, au français ils écrivent le texte et à la leçon d'histoire l'un ou l'autre enfant tire les marionnettes en exposant le texte.

7° *Le vocabulaire historique* s'apprend aux leçons de français par des textes à compléter, des dictées, des lectures expliquées.

CONCLUSION. — Donc au cours du 2e et 3e degré primaire, l'enfant a été amené insensiblement à élargir ses notions de temps. Par la connaissance de sa famille, dont il dresse l'arbre généalogique, il arrive à la notion de génération, puis par de nombreuses observations faites au cours de visites guidées, il perçoit la succession des générations caractérisées au cours des âges par des mœurs et sites, s'y montre intéressé, actif et joyeux, prend même l'habitude d'y retourner avec sa famille et plus tard tout seul. Ainsi, apprend-t-il tout jeune à regarder une ville, un monument ou un musée.

2° *Recherche d'images, de textes se rapportant à la visite* faite et trouvés par l'enfant à l'endroit même de la visite en dehors de l'école (Touring Club, Sciences et Voyages, Bibliothèque Familiale, Articles de journaux, Soir illustré, Livres d'histoire ou images du Service Educatif).

3° *Examen en classe de cette documentation*, largement commentée, et fixation par l'enfant du *compte rendu de la visite* dans un cahier dit d'association.

4° *Réponses à toutes les questions d'histoire* posées par la visite et amenant l'étude d'une question plus générale. Ainsi le parcours des enceintes de la ville de Bruxelles entraîne des explications sur la vie communale (naissance et développement des villes), la visite du Château des Comtes à Gand, un aperçu de la vie féodale avec les personnages principaux qui leur servent de repères. Des comparaisons se font avec des visites antérieures, des souvenirs personnels et ainsi peu à peu se dégagent, vivantes et précises, les périodes historiques.

5° *Résumé par dessins et images en un cahier d'histoire* du point complet étudié (à partir du 3e degré de l'école primaire). Ce cahier présente une série de colonnes correspondant aux divers centres d'intérêt : Besoin de se nourrir, de lutter contre les intempéries, de se défendre et de travailler. L'enfant crée ainsi lui-même son livre d'histoire qui lui retrace, à la fin du cours primaire, l'histoire de la civilisation à travers les âges (Belge).

6° *Des réalisations collectives* expriment la compréhension des enfants sur la période étudiée. Aux leçons de dessin et de travaux manuels, ils exécutent de grands travaux récapitulatifs, fixent par dessin la période étudiée sur un tableau synchronique et synoptique, reconstituent des scènes historiques (villages lacustres et nerviens ou francs, etc.) ou préparent une représentation théâtrale (Trouvère contant la chanson de Roland à une Cour féodale) (paysans égyptiens au travail, l'éclairage à travers les âges), pour la réunion générale des élèves, se tenant deux fois par trimestre.

Toutes les classes collaborent parfois à l'interprétation d'un même sujet comme l'histoire de la musique à travers les âges.

7° *La révision des notions étudiées se fait à l'aide de jeux historiques* individuels ou coutumes particulières et dominées par quelques grandes personnalités. D'ailleurs les diverses questions historiques rattachées à l'observation se classent d'autant plus facilement qu'une même personne suit le même groupe d'élève pendant tout le cours primaire.

(*A suivre*).

Mlle CLARET,
Professeur à l'Ecole Decroly (Bruxelles)

L'Enseignement de la Géographie

à l'« École Nouvelle » de Bellevue (anciennement « École Nouvelle » de Clamart)

On ne devrait pas parler de l'enseignement de la géographie sans parler de celui de l'histoire. Ces deux disciplines sont unies par des liens incontestables, mais il fallut longtemps avant qu'on perçoive et comprenne l'importance de cette interdépendance.

Au cours des siècles la conception de l'étude de la vie évolue. A une vague conception globale de la vie, succède, petit à petit, une conception différente. On commence à l'analyser, à la dissocier et à en étudier séparément toutes les formes et manifestations. Cette phase nécessaire semble actuellement terminée, on revient à la synthèse de la vie, mais à une synthèse basée, cette fois-ci, sur une analyse profonde et une étude aussi détaillée que possible de toutes ses formes et manifestations. L'étude d'une science ne se limite plus à cette seule science, elle la dépasse en l'étudiant dans ses rapports avec les autres sciences et avec la vie. Autrefois, on étudiait un problème à l'aide d'une science et on arrivait à une conclusion unilatérale. Actuellement, si on étudie ce même problème à l'aide de toutes les sciences différentes et évoluées, on peut être amené à des conclusions entièrement différentes. Cette façon synthétique d'envisager l'étude des différentes manifestations de la vie correspond mieux au développement mental de l'enfant que l'étude nettement séparée de chaque science, car l'enfant ne sait pas dissocier et analyser.

La science géographique et la science historique ont, dans l'histoire de la civilisation, nécessairement suivi ce mode d'évolution de la pensée humaine. Ces sciences ont dépassé la limite qu'on leur assignait autrefois, elles sont devenues un moyen qui nous aide à comprendre l'ensemble de la vie. La pédagogie, comme on le sait, a un grave défaut : elle a tendance, encore plus que les autres sciences, à rester conservatrice dans ses méthodes. Enseigner le plus de connaissances possibles pousse à employer toujours les mêmes méthodes pour l'enseignement.

L'enseignement de l'histoire et de la géographie est resté, en France comme en beaucoup d'autres pays, figé dans des formes surannées. Au point de vue formel cet enseignement conserve encore un caractère descriptif. Or, comme tout enseignement descriptif il fait, sinon exclusivement, du moins beaucoup plus appel à la mémoire qu'à la compréhension. On néglige d'étudier ces sciences dans leurs rapports avec le milieu dans lequel nous vivons.

L'enfant n'aime pas faire un effort de mémoire lorsqu'il n'est pas intéressé. On peut interroger des élèves sur les sciences qu'ils étudient, ils diront qu'ils n'aiment pas apprendre des noms et des dates. Or, l'effort de mémoire qu'on demande habituellement à l'enfant, tant en géographie qu'en histoire, n'est pas facilité par l'intérêt qu'on pourrait éveiller en lui.

Dans l'enseignement traditionnel l'appel exclusif à la mémoire est souvent nuisible à la compréhension des choses. Suivant la loi du moindre effort, l'enfant qui a une bonne mémoire apprendra par cœur tout ce qui lui épargnera la peine de faire un effort de compréhension. Dans l'enseignement nouveau, au contraire, l'enfant est appelé à fournir constamment un effort personnel de compréhension pour mener à bien le travail actif qu'on attend de lui. Sa mémoire, ici, ne sert qu'à faciliter sa compréhension, elle ne peut la suppléer. Mais, diront certains, apprendre en se servant surtout de sa mémoire est toujours utile, car cela développe cette faculté. D'une part, nous ne savons pas si cela la développe ou, au contraire, l'épuise ; d'autre part, pourquoi développer la mémoire par des efforts inutiles, ne servant pratiquement à rien ? On peut développer ses muscles en faisant des exercices amusants ou des travaux utiles, on peut les développer également par des mouvements ennuyeux ou des travaux inutiles. Il en est de même pour la mémoire. Nous pensons que tout effort intellectuel servant uniquement à l'exercice, épuise l'individu beaucoup plus qu'un effort utile.

Ce que nous venons de dire s'applique à tout l'enseignement, et tout particulièrement à l'étude de la géographie et de l'histoire. Ces sciences, dans l'éducation nouvelle, sont devenues des sciences pratiques, liées intimement à la vie.

Nous savons que les enfants, comme les adultes, présentent différents types psychologiques. La plupart sont du type « concret », mais on rencontre, parfois, du type « abstrait » ; dans un autre ordre d'idées, ils peuvent être « volontaires », « émotifs », etc. On

peut donc dire que l'étude de la géographie et de l'histoire en tant que sciences, peut ne pas être intéressante pour tous les enfants si on veut l'entreprendre de la même façon pour tous. Dans l'éducation nouvelle, le professeur doit s'efforcer de donner à chaque élève l'aliment intellectuel qui lui convient et la présentation de chaque science doit correspondre au type psychologique de l'enfant (1). Nous estimons qu'il ne devrait pas y avoir un même livre d'enseignement pour tous, car l'auteur de ce livre pourrait avoir un type psychologique analytique ou déductif, alors que son ouvrage serait mis entre les mains d'un élève appartenant à un type psychique synthétique ou inductif (2).

Il importe que le professeur fasse abstraction de lui-même ou plutôt de son type psychique afin de déterminer le type psychique de l'enfant. Sa tâche sera facilitée lorsqu'on pourra déterminer scientifiquement le type psychique de chaque élève.

Nous avons fait des expériences dans notre école. On a testé des élèves et certains de leurs professeurs et nous avons pu voir que des élèves considérés comme les meilleurs de leur groupe avaient un type psychique correspondant à celui de leur professeur.

On peut dire que, le plus souvent, lorsque les élèves ne réussissent pas avec tel ou tel professeur, cela ne tient pas toujours aux mauvaises qualités pédagogiques de ce dernier, mais est surtout dû à un défaut de concordance entre le type psychique du professeur et celui de l'élève. Nous croyons qu'il y aura beaucoup moins de « mauvais » professeurs lorsqu'on aura déterminé d'une façon précise le type psychique du professeur et celui de l'élève.

On voit donc à quel point on devrait individualiser l'enseignement pour chaque élève suivant son type psychique. Cet enseignement individuel en grande partie, que nous préconisons, pourrait avoir, à notre point de vue, de fâcheuses conséquences pour la formation de la personnalité de l'enfant s'il n'était pas contrebalancé par un travail collectif permettant à l'élève de s'associer aux autres pour faire œuvre commune, pour accomplir certaines tâches utiles à la collectivité.

Examinons maintenant nos essais de réalisation de l'enseignement de l'histoire et plus spécialement d'enseignement de la géographie tels que nous les pratiquons dans notre école.

En entrant dans la classe d'histoire une personne non prévenue sera frappée par l'aspect de celle-ci : On y trouve des objets en terre glaise, en carton, en papier, objets confectionnés par les enfants. La classe ressemble beaucoup plus à un atelier de travail manuel qu'à une classe d'histoire classique. Les élèves travaillent en regardant des photos ou des images découpées collées sur des fiches.

Les enfants étudient de même la géographie : Ils dessinent des cartes, les colorant, les découpant. Ils établissent avec de la plastiline de couleurs variées des plans en relief, reproduisent des régions qui les intéressent particulièrement, etc... Au lieu de lire des livres scolaires ou d'étudier dans les manuels « de telle à telle page », ils consultent des fiches avec un intérêt manifeste. Là est, croyons-nous, le principal succès de la méthode employée : on a su éveiller non seulement l'intérêt chez l'élève, mais prolonger cet intérêt, ce qui est plus difficile. On a obtenu ce résultat sans l'exciter facticement mais simplement, en développant certaines de ses facultés et en lui laissant une assez grande liberté, non seulement dans l'organisation de son travail, mais dans le choix de certaines questions pour l'étude d'une même science. Guidé par cet intérêt, l'enfant fournit un effort énorme, mais un effort qui ne fatigue pas.

Comment préparer l'enfant à l'étude de la géographie ? Ici, je citerai des notes prises par Mlle Hubert, professeur au Collège Sévigné, d'après ses observations sur quelques groupes d'élèves de notre école, dont elle suit le travail avec intérêt.

Préparation à la géographie.

Si l'on réfléchit que le petit enfant passe les premières années de sa vie à prendre connaissance de ce qui l'entoure, on comprend qu'il ne peut être jeté brusquement dans l'étude d'un monde qu'il soupçonne à peine et dont l'étude dépasse sa faculté d'imagination. Il lui faut une préparation familière, une étude qui continuera, sur un plan plus méthodique, celle de ses premières années : ce sera l'*étude du milieu environnant.*

C'est donc par l'étude du milieu environnant qu'il faut commencer. Elle débute généralement par la réalisation du plan de la classe d'une manière très simple avec briques et objets, ce qui ne diffère guère de ce que les enfants réalisent dans leurs jeux, mais qui est exécuté avec plus de précision puisqu'il s'agit de reproduire une pièce non pas

(1) Voir à ce sujet : N. Roubakine, *Introduction à la psychologie bibliologique*, 2 vol.

(2) Le système des fiches que nous employons dans notre école facilite la tâche de l'adaptation de l'enseignement au type psychique de chaque élève. *Nous cherchons à donner à chacun les matériaux qui lui conviennent.*

d'une façon rigoureusement exacte, puisque les moyens de mesure sont eux-mêmes primitifs (on mesure à l'aide du pas), mais en essayant de s'approcher autant que possible de la réalité.

Puis ce plan devient plus abstrait quand il est porté sur papier et établi avec des mesures exactes (il y a alors une initiation au système métrique (mètre, décamètre, etc.) qui se justifie par le besoin. Ce travail donne lieu à de nombreux exercices d'orientation, exercices qui durent toute l'année et permettent de noter la position du soleil : plus ou moins à l'est, plus ou moins haut dans le ciel, etc.

De plus, chaque jour l'attention de l'enfant est attirée sur les phénomènes atmosphériques directement observables : la pluie (on a procédé à un contrôle approximatif à l'aide d'un pluviomètre), le brouillard, l'état du ciel, la température : les enfants relèvent soigneusement les variations du thermomètre deux fois par jour : le matin et à une heure de l'après-midi. On note les jours de soleil. Les exercices d'orientation d'abord limités à la classe, s'étendent au jardin, puis au bois.

Une partie du travail porte également sur l'observation du milieu : faune et flore. Les plantes sont l'objet d'observations minutieuses et régulières en toute saison dans le jardin, dans le bois. Ces observations qui, au début, sont surtout sensorielles, deviennent rapidement assez scientifiques : d'où qualité d'ordre et de méthode dans le travail.

Exemple : *Influence de l'orientation sur la végétation.* Ces observations sont facilitées par le jardin et la proximité du bois.

Observation du terrain : spécialement du terrain du jardin.

Etude des phénomènes d'érosion : observation des terrains différents, proches de l'école, observation des pentes fortement accentuées, laissant à nu des morceaux de roches dures.

Toutes ces études ont pour but principal :

a) De développer l'*esprit d'observation.*

b) De donner une *base concrète* à l'étude future de la géographie par l'étude directe de certains faits qui se répètent dans la nature sur des échelles plus ou moins grandes.

c) D'amener les enfants à prendre conscience des phénomènes qui les entourent, de les mettre à même d'en comprendre toute la portée dans l'espace restreint du milieu environnant, de leur faire saisir le rapport de ces phénomènes avec certains modes de vie et par là d'établir le lien qui les relie les uns aux autres.

Après ces mois de contact direct avec les réalités où la connaissance est venue par l'expérience, on arrive au travail géographique proprement dit.

Plusieurs préoccupations ont orienté, jusqu'ici, notre travail : Pour cette matière, comme pour toutes les autres, nous voulons réserver à chaque enfant la possibilité d'avancer à son pas sans être jamais dépendant de son voisin. Nous voulons si, pour une raison quelconque, il a été interrompu dans son travail, qu'il ait la facilité de le reprendre de façon qu'il n'y ait jamais de lacunes dans ses connaissances.

Les résultats vers lesquels tendent notre enseignement sont les suivants :

a) Nous nous efforçons de donner à l'enfant des connaissances précises et approfondies, l'étendue de ces connaissances n'étant pas l'objet principal.

b) Nous cherchons à développer l'aptitude au travail personnel de telle façon que les élèves soient aptes à acquérir d'autres connaissances par eux-mêmes.

c) Nous essayons de développer le goût de la recherche faite avec méthode, ordre, intelligence et esprit critique.

Pour organiser cette étude, il fallait :

1° D'une part, que le travail se présente d'une façon complète, c'est-à-dire que la géographie physique, humaine et économique y soit représentée (la relation de ces trois formes de la géographie doit être évidente pour l'enfant), d'autre part, il fallait trouver un intérêt qui touche l'enfant de près car, à cet âge, une étude ne peut être présentée pour son intérêt intrinsèque.

2° Il fallait que la nomenclature ne soit pas négligée ; qu'elle ait une base sérieuse, et soit toujours accompagnée de localisation sur la carte.

3° Il fallait enfin que les définitions nécessaires surgissent, en principe, d'elles-mêmes, qu'elles résultent de tout un ensemble d'observations, observations qui doivent amener à la découverte de certains phénomènes géographiques. C'est pourquoi nous avons renoncé à tout terme technique ne découlant pas d'observations raisonnées.

Toutes ces considérations nous ont amenées à organiser le travail de la façon suivante :

Sur des fiches figurent d'une part, des cartes, d'autre part, une série de questions destinées à guider l'observation des cartes et posées de telle façon que les réponses à ces questions forment une sorte de petit résumé à ces questions fondamentales, résumé facilement assimilable.

Voici un exemple :

Sur une fiche indexée, figure la carte des Alpes et du Jura. L'enfant trouve le guide suivant : Vous avez ici deux groupes de montagnes : les Alpes et le Jura. Ce sont des montagnes jeunes, leurs sommets ne sont pas usés par les pluies comme les Vosges et le Massif Central.

Cherchez leur place sur la carte de France.

Mesurez les Alpes depuis le lac de Genève jusqu'à la Méditerranée.

Cherchez sur quels pays s'étendent les Alpes.

Les Alpes françaises s'étendent sur trois régions ; cherchez leurs noms.

Les Alpes sont très élevées (regardez la légende). Qu'est-ce qui vous l'indique sur cette carte ?

Regardez les cartes des Vosges et du Massif-Central et comparez-les avec la carte des Alpes ; quel est le massif le plus élevé ?

Cherchez le point culminant des Alpes ; vous le trouverez dans les Alpes de Savoie. Regardez sur quelles frontières il se trouve ? *C'est le mont le plus élevé d'Europe.*

Cherchez les cols qui font communiquer la France et l'Italie ? Ces cols sont peu élevés, de sorte que l'on passe facilement de France en Italie.

Cherchez le nom des principaux monts des Alpes et indiquez dans quel massif ils se trouvent.

Regardez les Alpes de Provence. Quelle remarque faites-vous sur leur altitude ?

Cherchez le nom des deux petits massifs qui viennent jusqu'au bord de la Méditerranée.

Quelles sont les rivières qui prennent naissance dans les Alpes ? Vers quel fleuve s'écoulent les eaux des Alpes ?

Regardez la vallée dans laquelle coule le Rhône après Lyon. Quel nom trouvez-vous sur la carte ? Pouvez-vous expliquer pourquoi ?

Complétez l'observation de cette carte par l'étude des images se rapportant aux Alpes et lisez les textes qui les accompagnent.

Lorsque l'enfant a terminé son travail, afin qu'il y prenne la plus grande part possible, il trouve une fiche de contrôle avec laquelle il peut vérifier s'il n'a rien oublié d'essentiel et ajouter quelques détails s'il le désire.

Enfin, comme la mémoire ne peut être négligée, après ce travail l'enfant trouve à la fin de sa fiche l'obligation suivante : demandez une carte muette des Alpes et du Jura, remplissez-la et faites-la vérifier.

L'enfant étudie ainsi les montagnes, le système fluvial d'un pays, etc. Les fiches mises à sa disposition traitent les sujets imposés par les programmes officiels, mais l'élève est libre de commencer par celui qui l'intéresse particulièrement.

L'enfant doit toujours se reporter à la carte générale. D'ailleurs, spontanément, les élèves d'un même groupe demandent, souvent à faire, collectivement, une carte à grande échelle du pays qu'ils étudient et c'est assez curieux de les voir travailler, chacun reprenant le travail où le voisin l'a laissé, sans qu'aucun manifeste un sentiment de propriété pour le coin de carte qu'il a lui-même tracé. Cette œuvre est parfois le premier travail fait en commun, une première manifestation du sens social.

Ainsi, avons-nous vu le travail de nomenclature bien localisé sur la carte, et, le plus souvent, on a pu noter que l'étude de la leçon était, ensuite, devenue inutile, celle-ci étant déjà sue, les enfants ayant « découvert », en quelque sorte, le pays étudié. En outre, nous nous servons de cartes régionales, indiquant les caractéristiques des régions que l'on étudie.

On sait l'intérêt que l'enfant porte à ce qu'il mange. C'est pourquoi nous avons choisi, pour certains groupes, comme centre d'intérêt, l'alimentation, et comme point de départ ou plutôt comme point de concentration : Paris, ville où demeurent nos élèves. On examine avec les enfants tout ce qui arrive aux Halles et l'on fait un choix. On cherche ensuite les régions d'où proviennent ces produits. Une première étude de la carte topographique est faite en commun, les caractères principaux étant mis en relief par la couleur. A cette carte locale fait suite une autre carte représentant une plus grande partie du pays et donnant les caractères généraux de celui-ci. La fiche-question qui l'accompagne porte des questions nouvelles qui orientent le travail de l'enfant et lui permettent d'enrichir ses connaissances.

Exemple : Regardez la ligne de chemin de fer. Où l'a-t-on construite ? Dans la vallée ou la montagne ?

Les enfants en observant ces cartes retrouvent déjà beaucoup de notions familières, ex. : altitude, région de plaine ou de montagne, etc.

Sur d'autres cartes et fiches on peut déduire comment les faits naturels et humains dépendent les uns des autres.

Regardez jusqu'où va la ligne de chemin de fer ?

Par exemple : d'étude d'une côte, la situation du port et les raisons de sa création, ailleurs l'élève recherchera l'explication du rôle des digues. Il devra trouver quelles seront naturellement les occupations des habitants de telle ou telle région : pêche et conséquences de cette pêche · vente du poisson ; expédition, d'où nécessité d'une gare maritime, etc.

Les enfants classent enfin leurs observations et les approfondissent. L'intérêt augmente en retrouvant des villes qu'ils ont visitées ou sur lesquelles un camarade peut fournir des renseignements ou des gravures.

Le cahier personnel se constitue ainsi peu à peu et s'enrichit d'une documentation trouvée en dehors de l'école.

Tout ce travail de géographie pourrait paraître presque trop théorique, mais il est complété par des études comme : le vin

(quand on étudie les vignobles), le lait quand il est question de la Normandie. Les enfants se divisent d'eux-mêmes en plusieurs groupes, choisissant une partie spéciale de l'étude.

Pour illustrer les notes de Mlle Hubert que nous venons de citer, je donnerai en exemple le schéma d'un travail collectif fait sur le lait par les enfants d'une de nos classes :

a) l'étable : ses conditions d'hygiène.
D'où vient le lait (définition donnée par un enfant : le lait vient d'une mamelle ; c'est une grande poche où il y a de petits robinets que l'on tire pour que le lait descende).
b) le lait : son utilité, sa composition.
c) le fromage : principaux fromages.
d) le beurre.
e) le transport du lait, etc.
Toutes ces questions sont traitées de diverses manières : sur de grands tableaux avec de nombreux dessins, sur un cahier collectif, par des causeries, etc...

Les enfants habitués à être actifs suivent également avec intérêt les phénomènes qui se produisent dans le monde. Ils demandent à étudier les causes des inondations qui viennent d'avoir lieu, surtout lorsqu'il s'agit de la Seine qu'on peut voir chaque jour en allant à l'école. Ils suivent les grands raids, les explorateurs et voyagent avec eux à travers le monde.

Dans certaines classes les élèves affichent régulièrement sur un tableau des images montrant les conséquences d'un tremblement de terre, d'une explosion, etc.

On fait des conférences ou bien encore on compose des récits qui atteignent parfois une longueur exceptionnelle tel celui d'un voyage autour du monde rédigé en collaboration par deux enfants, récit commencé pendant l'année scolaire et continué pendant les grandes vacances et même bien au-delà.

Devant l'activité manifestée par les enfants, certains diront que le maître qui emploie les nouvelles méthodes d'éducation n'a rien à faire puisque l'enfant travaille par lui-même et que son professeur se contente de lui donner des images, des fiches et des livres. Erreur profonde. De même que l'effort de l'enfant est beaucoup plus grand dans l'école active que dans l'école traditionnelle, de même l'effort qu'exige d'un professeur l'application des méthodes nouvelles est infiniment plus grand que l'effort que doit fournir un professeur qui emploie les méthodes traditionnelles. Ce dernier a une tâche relativement facile. Il a des manuels ou un manuel et il n'a qu'à doser la science qu'il peut y puiser pour en distribuer tous les jours une quantité déterminée à l'enfant. Il a toujours la même tâche monotone, mais qui n'exige aucun effort, car il est facile de faire un cours sur une matière qu'on connaît. Au contraire, pour enseigner la géographie d'après les méthodes nouvelles, le professeur est obligé de faire un effort intellectuel permanent et varié. Il n'a pas de cours à faire mais il est obligé d'étudier le type psychique de l'enfant ; il doit ainsi préparer un matériel d'étude le plus possible en rapport avec l'individualité psychique de chacun de ses élèves. A côté des fiches plus particulièrement techniques, il doit préparer un autre matériel en suivant au jour le jour les faits, les événements, afin que l'enseignement reste toujours dans la réalité, et surtout dans la réalité la plus rapprochée et la plus compréhensible à l'enfant — réalité de notre époque, de notre vie, réalité du jour même. Il doit parler de l'Afrique en rapport avec le raid du général Vuillemin ou de l'Asie en rapport avec la croisière Citroën dont l'enfant suit avec intérêt toutes les péripéties ; parler du Périgord en partant des foies truffés ou du Bordelais en partant des vins et des huîtres d'Arcachon ; faire comprendre à l'enfant la géographie de la Hollande à propos de l'assèchement du Zuyderzee dont l'enfant entend parler, étudier le Mont Blanc ou la Jungfrau en parlant des chemins de fer à crémaillère ou du téléphérique que l'enfant a vus dans les journaux illustrés.

En résumé, le travail de la géographie proprement dit doit être, selon nous, précédé par une longue préparation indirecte.

Cette préparation peut commencer dès le plus jeune âge, au jardin d'enfants même. En dehors des premières observations toutes sensorielles, que les enfants peuvent y faire on peut déjà développer chez eux des qualités d'observation, de concentration, d'ordre et d'initiative qui seront une base solide pour l'étude de plus en plus approfondie des diverses matières et de la géographie en particulier. Il n'y a pas « instruction » à proprement parler, mais « éducation ».

L'enfant étant, avant tout, égocentriste, il nous paraît nécessaire de commencer l'étude de la géographie par ce qui le touche directement ; par l'étude du milieu environnant.

Ce contact avec les réalités qui sont à sa portée est des plus profitable car l'enfant base ses premières connaissances sur des faits concrets, sur des phénomènes visibles. Plus âgé, il organisera de plus en plus méthodiquement son activité. Après les premières classifications élémentaires, il découvrira de lui-même les différences qui existent

entre une montagne, une colline et un coteau, il connaîtra la valeur des termes qu'il emploiera car ils auront été retenus après une observation personnelle, après en avoir compris l'utilité. Toutes les connaissances acquises ne proviendront pas d'un simple effort de mémoire mais elles auront été conquises par l'enfant, *après expérience*, par son effort personnel avec une joie que seuls les chercheurs passionnés peuvent éprouver.

Mme S. ROUBAKINE.

L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres

La maison des Enfants de Sèvres est une tentative d'Education Nouvelle due à une initiative privée.

Madame Bernheim est une maman, qui, enthousiasmée par les principes de Madame Montessori, a créé cette école par amour maternel. On y vénère le nom de Madame Montessori et dans toutes choses entreprises on essaie de rester fidèle à l'Esprit Montessorien.

Pour ceux d'entre vous qui ne connaissent pas sa méthode je voudrais vous dire succinctement — bien qu'il soit impossible de donner en quelques mots une idée de sa richesse — et que ce que l'on dit trop vite ne prenne pas toute sa valeur.

Mme Montessori vise deux buts dans l'éducation :

Un but biologique : Celui d'aider au développement naturel de l'individu ; d'aider l'enfant dans sa formation (je reviendrai sur cela tout à l'heure).

Un but social : Celui de préparer l'individu au milieu dans lequel il est appelé à vivre.

Pour mieux comprendre le point de vue de Mme Montessori, jetons un regard avec elle sur :

1° Education d'aujourd'hui.

Au *point de vue moral* on demande à l'enfant de devenir un adulte non par *formation* mais par *imitation*. « On lit à un enfant un « acte héroïque et on lui dit : « Deviens un « Héros. A son fils qui est resté huit heu- « res sur les bancs rigides de l'école, une « mère répète cent fois : « Tiens-toi droit, « ne sois pas si gauche ! »

« A un enfant coléreux, désobeissant, on « parle de la laideur de la colère et de la dé- « sobéissance.

« Des récits sur les dangers, sur la cécité « à un aveugle ne seraient pas mieux ap- « propriés. » dit Mme Montessori. Et pour arriver au résultat que se propose l'adulte pour l'enfant, il faut le dominer, le soumettre, le réduire à ce que veut l'adulte (au lieu de lui aider à développer les forces qui lui permettraient d'atteindre ce but).

Dans l'*enseignement*, c'est le maître qui doit *former l'élève*. L'élève est considéré comme un réservoir vide où le maître doit verser et accumuler le maximum de connaissances.

Sa personnalité est comptée pour nulle. Le maître doit inventer un moyen pour appeler à lui son attention et introduire dans son cerveau tout ce qui lui semble nécessaire.

Pour Mme Montessori, au contraire, l'enfant a en lui toutes sortes de potentialités, toutes sortes de forces latentes. Nous devons *aider à leur épanouissement et non plus imposer une formation arbitraire.*

« Nous ne sommes, dit-elle, les créateurs « ni des formes extérieures, ni des formes in- « térieures. C'est la création qui règle toutes « ces choses. Si nous nous faisons une con- « viction de tout cela, il en découlera le prin- « cipe de ne mettre aucun obstacle au déve- « loppement naturel et une seule question se « pose comme base de l'éducation :

« *Comment laisser libre l'enfant ?* » Vous voyez qu'elle transpose complètement le problème de l'éducation ; considérant l'enfant comme une valeur à développer et non comme un être à former arbitrairement.

Pour illustrer sa pensée, Mme Montessori rappelle l'évolution qu'a subi le traitement physique des petits enfants.

Il y a quelques années à peine, le petit enfant devait être emmailloté pour que ses jammes ne se tordent pas, il devait porter un béguin ; certaines mères manipulaient le nez de leur enfant pour lui donner une forme plus belle. Dès les premiers mois on lui « apprenait à marcher » et pour cela, on le tenait suspendu sous les bras pendant des heures. Que de fatigues cela n'entraînait-il pas ?

Aujourd'hui la science a transformé la vie du petit enfant.

Nous savons que la nature pourvoit à la formation de la tête, du nez, des oreilles, que

non seulement les jambes croissent naturellement droites, mais que la marche s'établit d'elle-même. On laisse faire la nature le plus possible, on le place dans un milieu sain, on pourvoit à ses besoins et on le laisse libre dans son développement. Il atteint parfaitement ses formes et ses fonctions, le maillot est aboli, les jambes de l'enfant sont laissées libres et quand le moment est venu, l'enfant marche. Il marche mieux, sans fatigue, sans risquer d'incurver ses jambes.

Si vous transposez ceci dans le domaine de l'Education vous voyez ce qui amène Mme Montessori à mettre à la base le *principe de Liberté*.

A ce mot, bien des parents et des éducateurs bondissent et s'indignent, car ils évoquent immédiatement des images d'anarchie et d'abandon.

La liberté telle que l'entend Mme Montessori ne consiste pas à abandonner l'enfant et à lui dire : « Fais ce que tu veux. » L'esprit de l'enfant avec toutes ses possiblités doit pouvoir s'épanouir librement. Nous ne devons ni le fausser, ni l'étouffer. L'enfant doit donc spirituellement être laissé libre.

Je cite Mme Montessori :

« Dans cette liberté doivent être inclus les principes analogues à ceux que la science donne pour les formes et les fonctions du corps en croissance. Il s'agit là d'une liberté dans laquelle la tête, les oreilles, la déambulation deviennent aussi parfaits que possible, selon les formes congénitales de l'individu. De même ici, la liberté, moyen unique, doit porter au maximum le développement individuel, le caractère, l'intelligence. »

Cette liberté consiste à placer l'enfant dans un *milieu* soigneusement préparé pour lui en vue de son développement, et s'il est nécessaire, à le guider vers les choses qui lui sont bonnes.

De même que pour cultiver une plante on la place dans un terrain nutritif et ensoleillé où s'opérera sa croissance, de même pour un enfant on préparera un terrain, une ambiance où il trouvera toutes choses nécessaires à son épanouissement : De là ce milieu si étudié, de là le matériel d'éducation (dont je ne puis vous parler), de là l'ambiance de l'école qui sollicite, développe et non étouffe.

Le *rôle de l'éducateur* ne se bornera pas à assister à l'éclosion des puissances de l'enfant, mais à la favoriser, la déclencher, la préparer.

C'est un rôle difficile et délicat, un art, dit Mme Montessori, car il faut guider l'enfant vers l'aliment dont il a besoin juste au moment favorable.

Ce n'est pas toujours de lui-même que l'enfant trouve le moyen de s'instruire ; l'imitation d'autrui, la suggestion extérieure jouent un rôle dans son éducation.

L'art du maître consiste à saisir le moment favorable pour faire jouer ces ressorts. *Savoir mesurer l'action d'aider* : Tout est là.

Le maître évitera toute oppression ou esclavage intellectuel et aura l'attitude du respect de l'enfant.

Vous voyez, je l'espère, que cette liberté n'a rien d'un abandon, mais est une liberté d'épanouissement et de travail.

L'enfant travaillera donc librement. Comme tout travail ne peut être véritablement possible qu'à partir d'un *phénomène d'attention* et que le plus puissant polarisateur de l'attention pour l'enfant est l'action, l'enfant Montessorien sera *actif* et non *passif* comme dans les écoles habituelles.

Comme d'autre part, le développement de l'enfant doit se faire naturellement, qu'on peut l'y aider mais que l'on ne peut en forcer la maturité, une autre caractéristique de la méthode sera l'auto-activité.

Pour synthétiser en quelques mots ce que je viens de vous dire, il me semble que l'on pourrait dire que le but de l'enseignement Montessori est d'aider au développement naturel de l'enfant par une méthode d'*auto-activité* libre dans un milieu soigneusement préparé pour ce but. Mais l'intérêt intellectuel, moral, social de cette méthode est tel qu'il faudrait des mois, des années pour l'étudier.

Mme Montessori a publié un matériel pour l'instruction primaire et élémentaire.

A Amsterdam, le collège Montessori fait une tentative d'enseignement supérieur.

A *l'Ecole Nouvelle de Sèvres*, Mme Berheim essaye aussi une tentative de ce genre, malgré mille difficultés de tous ordres... et j'arrive à ce qui est plus proprement le sujet de cette conférence, à vous parler de l'enseignement scientifique, mais il me semble indispensable de vous dire un tout petit peu dans quel esprit nous y travaillons tous et dans tous les domaines.

Ce travail est un essai qui en est à ses débuts et je n'ai pas la prétention de vous apporter ici une méthode établie, mais vous dire simplement, puisqu'on m'en a prié, dans quel sens est faite cette recherche.

Dans cette conférence, nous allons envisager :

1° Le but que nous poursuivons dans cet enseignement ;

2° L'idée générale sur laquelle il est basé.

3° La méthode et sa technique.

4° Le programme.

5° Le comportement des enfants.

Le *but* que nous nous proposons n'est pas

d'entasser dans la tête de nos enfants, comme on le fait souvent, mille choses sans lien les unes avec les autres, amas embrouillé où rien n'a de valeur et qui ne mérite pas le nom de connaissance.

Ce que nous voulons d'abord :

a) C'est *éveiller son esprit à l'étude des sciences*. Nous tâchons de développer en lui l'esprit scientifique avec ses qualités d'observation, de précision, de recherche, d'imagination créatrice, d'association, un esprit qui sera un outil vivant, actif, précis, utile pour la vie moderne.

Car, et c'est là aussi un autre but, nous voulons :

b) *l'aider à s'adapter à son milieu*. A notre époque, l'homme a tiré parti de tout ce qui l'entoure grâce à une exploitation scientifique intense. La science a pris une place énorme dans notre vie si complexe, où tout ce qui nous touche, tout ce dont nous nous servons en est application directe. Connaître ce milieu est le meilleur moyen de s'y adapter. Nous voulons donc que l'enfant acquière : 1° les connaissances ; 2° la forme d'esprit qui lui donneront la possibilité de comprendre ce qui l'entoure, de pressentir et deviner même ce qui est nouveau pour lui.

c) Et enfin, quoiqu'on puisse penser des *examens*, nous n'oublions pas qu'il peut avoir la nécessité d'en passer et qu'il y a donc certaines connaissances à ne pas négliger.

L'idée sur laquelle est basé cet enseignement est : 1° que l'enfant acquière les *notions premières* de toutes choses d'une façon très claire, qu'il étudie d'abord les phénomènes d'une façon précise, mais très simple, le plus simplement possible. (En parlant de simplicité, je ne veux pas dire des phénomènes simples. Avec mes petits élèves, nous avons abordé des sujets fort complexes, mais il est toujours possible d'en extraire un schéma et de le présenter une première fois tout simple) de façon à *saisir le phénomène dans ce qu'il a d'essentiel*, sans complexité. Cet *isolement de l'essentiel* est indispensable si l'on veut une perception claire. Toute complexité au début entraînerait des confusions.

De cette façon l'esprit de l'enfant aura des BASES, véritables fondements sur lesquels il bâtira solidement par la suite. Sur ces premières notions parfaitement assimilées, l'enfant greffera graduellement la complexité. Les lois quantitatives, les formules venant plus tard s'appliquer à des phénomènes bien connus qui n'auront plus cette apparence arbitraire et irréelle et prendront tout naturellement leur vraie signification ; de plus, grâce à ce premier ordre établi, chaque acquisition nouvelle trouvera une place.

2° Dans cette *construction*, nous visons aussi à ce qu'à chaque stade l'enfant n'apprenne que ce qu'il est tout à fait apte à comprendre, grâce à ce qu'il connaît déjà. De là, pour l'éducateur, un travail vers la recherche de la suite des phénomènes sur lesquels ont peut guider l'enfant, de façon à ce qu'il trouve toujours dans ce qu'il a fait précédemment ce qu'il lui faut pour que l'*inconnu vienne s'appuyer sur le déjà connu* et qu'il gravisse toutes les difficultés au fur et à mesure de sa maturité scientifique.

Là, en réponse à une critique que l'on fait quelquefois, je voudrais vous faire remarquer que cette préparation si minutieuse du milieu et du matériel de la méthode Montessori d'une part, de l'ordre des connnaissances vers lesquelles nous guidons l'enfant d'autre part, n'a pas pour but de lui éviter du travail. Bien loin de là. Nous ne voulons pas lui enlever l'effort, bien au contraire, mais le lui *rendre possible*. L'enfant commence donc à se familiariser de bonne heure avec l'*étude* scientifique, afin d'aller du très simple au complexe par échelons très progressifs.

Ainsi son esprit bien *centré* sur des bases *s'ordonne* et se fortifie sans désordre et sans confusion.

3° Mais il y a plus. Notre enseignement n'a pas pour but d'arriver à un *état de savoir*, mais de *mettre en marche* un esprit et de développer tous ses moyens d'aller de l'avant. Pour cela nous développons l'*effort personnel* et la *pensée*...

Un esprit centré, ordonné observateur et actif ; voilà l'outil vivant dont je vous parlais tout à l'heure.

A l'exploration de ce qui l'entoure peut jaillir de façon continue une connaissance nouvelle, alimentée sans cesse par la suite.

1° POUR ARRIVER A CETTE CONNAISSANCE CLAIRE et précise, à cette assimilation parfaite, il faut que l'enfant ait une *prise de contact direct avec les phénomènes*.

Voilà pourquoi l'enseignement n'a rien de livresque. L'enfant vient au laboratoire et n'apprend rien qu'il n'ait vu, touché du doigt afin de percevoir exactement les choses sans l'interposition d'un livre qui est chose morte.

2° *Pour arriver à l'éveil et à l'activité de l'esprit*, il faut que tout dans le travail de l'enfant soit *Activité* et *Pensée* — activité qui est d'ailleurs le meilleur polarisateur de l'attention — comme le dit Mme Montessori.

Recevoir n'est pas savoir. Notre but n'est pas d'apporter à l'enfant une science toute faite, c'est à lui de se la faire. De même qu'un gain acquis difficilement est plus précieux, un gain intellectuel acquis au prix d'un effort est mieux compris et mieux gravé.

L'enfant a une Activité physique, — l'enfant manipule, et une Activité intellectuelle.

— Il faut que dans tout son travail, l'enfant pense et cherche. Jamais il n'est passif.

Avec le savoir bien acquis, cet effort développe l'habitude du travail, l'esprit de recherche.

L'enfant vient donc au laboratoire, il expérimente lui-même, il travaille sans savoir à l'avance un résultat, il faut qu'il découvre.

Son travail est un problème à résoudre pour lui. Je suis là pour le guider, mais en intervenant le moins possible. Je suis son travail, sa pensée à son insu, je le laisse patauger afin qu'il se rende compte de ses erreurs et n'interviens que si je vois qu'il n'arrive pas à prendre le problème par le bon bout. Lorsqu'enfin il a fini son travail, toujours heureux d'avoir acquis quelque chose, je ne le laisse repartir qu'après m'être assurée de la clarté de ce qu'il emporte.

Voilà l'effort que je tâche d'obtenir de l'enfant. Ce que j'essaye d'apporter, c'est un large esprit scientifique. Il s'agit non de lui faire acquérir une science en petits morceaux, sans vie, mais de le mettre en contact fréquent, même à propos de faits très simples, avec les grandes lois de la science.

Toutes les fois qu'il a pris contact de façon concrète avec un fait précis, j'essaye d'élever son esprit à regarder cette même chose de plus haut. Cela prend un intérêt beaucoup plus grand et c'est toujours le point de départ de causeries passionnantes où l'esprit de l'enfant se forme, se mûrit et travaille fortement.

Voilà l'esprit dans lequel est fait cet enseignement.

Nous allons voir maintenant *comment travaillent nos enfants.*

Le travail est un peu différent selon qu'il s'agit des débutants, des moyens, c'est-à-dire de ceux qui ont travaillé un an ou deux, ou des plus grands qui ont déjà un esprit bien formé.

L'esprit du travail reste le même, mais la façon d'envisager les choses est différente.

Voyons le TRAVAIL DES DÉBUTANTS.

1° Au point de vue *formation de l'esprit*, ils apprennent à « regarder et à observer. »

2° Au point de vue *connaissances*, c'est le stade de la perception des phénomènes dans ce qu'ils ont d'essentiel.

Le travail part du fait concret et se borne à peu près à sa *perception claire*. Ces petits font des expériences simples : Je leur en indique la technique, c'est à eux de *voir ce qui se passe*. Lorsque l'enfant a fait son expérience, qu'il l'a comprise, que le phénomène étudié est bien perçu, bien assimilé, alors seulement j'introduis le terme scientifique, qui prend alors sa vraie signification — sans confusion.

Nous résumons ensemble le fait en une petite phrase concise qu'il recopie dans son cahier où s'il en est capable, il raconte ou dessine ce qu'il a fait à son idée. Je vérifie que le fait soit noté clairement.

Ce premier stade pourrait, me semble-t-il, se comparer, quoique sur un plan différent au premier stade du travail Montessori, stade où l'enfant par le matériel sensoriel, acquiert la notion des qualités des choses.

Toutes les fois que le phénomène étudié explique des phénomènes de la nature, ou des répercussions dans la vie de l'homme à la portée de l'enfant, nous en parlons ensemble. Je l'amène à penser à ces choses afin que, de lui-même, il trouve la relation de ces faits avec celui qu'il vient d'étudier. Nos petits bonshommes n'en sont pas à faire de la science pure, il faut déjà qu'ils établissent quelques *rapports entre les choses*. C'est indispensable à la connaissance du milieu où ils vivent et dont nous avons parlé. Il y a donc tout intérêt à ce qu'ils saisissent la portée et l'utilité de ce qu'ils apprennent.

En plus du petit résumé dont je viens de vous parler, nous faisons quelquefois des comptes rendus des expériences sous forme de tableaux — tableaux qui schématisent l'expérience et mettent en valeur le résultat trouvé.

Pour cela, toute initiative leur est laissée, s'ils hésitent, en causant, je tâche de leur donner plusieurs idées de façon à ce qu'ils aient tout de même un choix à faire, une initiative à prendre, mais ils ont souvent leur idée très arrêtée ; ils peuvent toujours la réaliser et d'eux-mêmes recommencent généralement si l'effet n'est pas ce qu'ils attendaient.

Les premiers essais sont longs et minutieux à faire, aussi en faisons-nous peu au début. Après trois mois de travail, j'ai proposé à un groupe de faire un compte rendu tout à fait à leur idée, sous la forme qu'ils voudraient sur une longue étude du blé, de la farine et du pain.

Ils pouvaient travailler seuls ou se grouper (ils étaient quatre) et je leur demandais de faire quelque chose de précis et de joli. Je voulais me rendre compte s'ils sauraient, mieux qu'au début, retrouver le travail fait et l'exprimer.

Ils se sont mis au travail et ne l'ont pas quitté, même hors de ma présence. Ils travaillaient avec une joie telle que leurs camarades venaient demander ce qu'ils pouvaient faire de si merveilleux. J'ai été très heureuse et surprise de leur travail et de la rapidité de son exécution.

Voilà donc la méthode de travail des débu-

tants : elle peut être illustrée par quelques exemples :

Un jour, Jacques, débutant et très jeune (8 ans) s'empare du thermomètre. Ravi, il veut s'en servir, il prend la température de l'eau du laboratoire, puis chauffe l'eau dans laquelle plonge le thermomètre. Il est émerveillé de voir le mercure monter — d'ailleurs tout est merveilleux pour ces petits — le fait d'allumer le gaz ou celui de faire bouillir de l'eau dans un ballon de verre est un bonheur. Le thermomètre va jusqu'à 100 degrés. Je le confie à Jacques et lui suggère de chauffer son eau « aussi fort » qu'il le peut. Or, Jacques sait que Claire a fait éclater le thermomètre de son bain pour l'avoir plongé dans l'eau trop chaude.

Jacques chauffe toujours. Il crie victorieusement : 50, 60, 70 degrés, mais dès 80, il s'affole un peu et ne perd pas de vue son mercure, l'eau bout, le mercure est stationnaire. Jacques, ahuri, nous fait part de sa découverte.

«Es-tu sûr ? Tout à fait sûr ? » Il chauffe toujours et toujours 100 degrés. Il essaye d'autres fois...

Ce jour-là, Jacques a appris :

1° Que l'eau bouillait à température fixe ;

2° Que pendant toute l'ébullition, la température était constante ;

3° Qu'il ne pouvait avoir de l'eau plus chaude que 100 degrés, mais seulement de la vapeur.

Plus tard viendra la notion de pression et de son influence sur l'ébullition.

Pour compléter cette notion de changement d'état, j'ai apporté à quelques jours de là de la glace à Jacques. Il l'a pilée, mise dans une capsule et en a pris la température il a constaté o degré. Après cela, il désirait la faire fondre, je lui est conseillé de chauffer doucement et d'interroger son thermomètre. Il a observé que pendant toute la fusion la température restait fixe. Il a ensuite tenu à faire bouillir son eau pour vérifier que la température d'ébullition était bien toujours de 100 degrés.

Ces notions ont été complétées par la distillation de l'eau, qui lui montrait la transformation de vapeur en eau. Par la suite, le froid est venu, il a observé la transformation de l'eau en glace qui complète tous ces changements d'état.

Tous ces faits ayant été acquis, nous avons parlé de la pluie, des nuages, de la rosée et de tout le cycle de l'eau. Les enfants ont été très intéressés par le voyage de l'eau à travers le globe et à travers les siècles.

Une autre fois, je leur ai proposé de chauffer de la cire et de l'étain. Ils ont fondu la cire. Ils ont fondu l'étain et l'ont coulé dans un petit moule de sable humide.

Le premier nous a conduit à fabriquer une bougie.

Le deuxième à parler de la fusion des métaux et nous avons cherché dans l'école des objets en métal coulé.

Autre exemple :

Ils ont chauffé une tige métallique et constaté qu'elle s'allongeait.

Ils ont chauffé un ballon plein d'eau, fermé par un bouchon traversé par un tube vertical. Ils ont vu l'eau monter. Ils ont chauffé un ballon plein d'air fermé par un bouchon, traversé par un tube coudé à angle droit contenant une goutte de mercure. Ils ont vu le mercure repoussé.

Ils ont perçu le phénomène de dilatation. Après ce, nous allons faire un petit tour à la gare qui est toute proche et je leur dis de regarder comment les rails sont fixés les uns aux autres. Ils constatent l'écartement laissé entre les deux extrémités et en comprennent la raison par ce qu'ils ont vu au laboratoire.

Ils ont fait des expériences sur la conductibilité, sur la transmission de la chaleur... toutes choses qui ont mille conséquences dans la vie de tous les jours à leur portée.

Voici un dernier exemple :

J'ai donné à l'enfant des tubes à essai, du sel, du sucre, du permanganate, du sable, du soufre, de l'eau. Il perçoit le phénomène de la *dissolution* (phénomène qui devrait lui être familier puisqu'il a bu du thé sucré, mais qu'il observe pour la première fois).

Il trouve des corps solubles et des corps insolubles.

A quelque temps de là, je donne à l'enfant un petit paquet de sable, un petit paquet de sel. Je mélange devant lui du sable et du sel et lui demande de les séparer. L'enfant est ahuri ! J'insiste, je voudrais que tout a l'heure tu me donnes le sel que j'ai mis là et d'autre part le sable. A toi de savoir les y prendre.

Je laisse l'enfant chercher. Il a à sa disposition du sable, du sel, des tubes à essai et d'autre part. son mélange.

Après réflexion, l'enfant vient me soumettre des idées baroques — telle que chercher le sable avec des petites pinces... je lui montre l'impossibilité d'opérer ainsi. Il ne trouve vraiment pas. Devant lui j'agite du sel et de de l'eau dans un tube à essai, puis du sable et de l'eau, sans rien dire. Petit à petit, il arrive à avoir l'idée de mettre son mélange dans l'eau, puis de filtrer (il sait déjà faire un filtre et s'en servir), puis à évaporer la solution de sel qui a passé à travers le filtre pour en chasser l'eau. Tout cela exige un très

gros effort de réflexion de sa part. Il réalise ensuite la manipulation avec grand plaisir et s'en va tout fier avec son petit paquet de sable et celui de sel.

La bougie qu'il a faite, l'étain fondu, ce sel et ce sable ont pour lui une valeur inestimable.

Il y aurait encore maints exemples, mais ce serait fastidieux.

A côté du travail déjà exposé, il y a les *leçons de choses* proprement dites, ou plutôt des *expériences de vie courante*, telles que la fabrication du vin, du pain, du fromage, du savon.

Naturellement le mode opératoire et la réalisation ne sont pas tout. Dans une courte causerie, je leur explique le phénomène. Cette causerie, très simple pour les petits, est plus développée pour les plus grands. Pendant que les petits faisaient du vin, les grands faisaient l'expérience sur la fermentation alcoolique.

Les petits ont su que cette fermentation était l'œuvre d'organismes petits, mais avec les grands nous avons parlé des infiniments petits.

des bactéries utiles à l'homme,

des bactéries nuisibles.

Cela nous a amenés à envisager la lutte contre les bactéries nuisibles au point de vue conservation des aliments et à faire des expériences de stérilisation.

Dans cet ordre d'idées, nous avons fait tout un travail sur le *blé*, la *farine* et le *pain*. Les enfants ont eu du blé, ils ont étudié la constitution du grain de blé, fait des coupes, regardé à la loupe. Ils ont suivi la germination du grain de blé. Ils ont semé du blé dans le jardin potager.

Avec les grains de blé, chaque enfant a fait de la farine, il en a tamisé une partie. Il a eu ainsi de la farine complète, de la farine blanche et du son. D'autre part, chaque enfant a fait l'analyse immédiate de la farine et l'a séparée en amidon et en gluten. Chacun a fait sa collection en petits flaçons de blé, de farine complète, de farine blanche, de son et d'amidon obtenus par lui.

Après avoir fait connaissance avec le blé, après avoir parlé des moissons, battages, labours et semailles, avec des images à l'appui et les souvenirs de chacun, nous sommes allés passer tout un après-midi chez un boulanger et avons assisté à la fabrication du pain. Les enfants ont eux-mêmes façonné des petits pains, ils ont vu allumer les fours, ils ont suivi la cuisson du pain. Inutile de dire qu'ils ont été intéressés par tout cela et ils se sont rendus compte du gros travail qu'exige la fabrication du pain qu'ils mangent tous les jours.

Après ce, ils ont eux-mêmes fabriqué du pain à l'école. Ce sujet leur a refait toucher du doigt le rôle utile de certains micro-organismes que nous avions déjà rencontrés dans la fabrication du vin et du vinaigre.

Pour les *moyens*, le travail est un peu différent !

— D'une part, ils savent regarder, et ils ont déjà acquis une certaine acuité de perception.

— D'autre part, ils ont déjà une connaissance simple mais claire des quelques phénomènes essentiels. Dans leur esprit s'est déjà formé un premier plan sur lequel ils vont pouvoir construire.

1° C'est le moment pour eux *d'élargir le cercle de leurs connaissances*. Leur travail évolue généralement autour d'un centre d'intérêt. Cela leur permet d'acquérir sans désordre des notions très diverses (de physique, chimie, géologie, hygiène) qui toutes rattachées à ce centre, prennent plus de vie.

2° C'est le moment où *j'introduis peu à peu l'étude quantitative*, qui marche de pair avec un affinement de la perception et un travail plus minutieux. Du concret, il s'élève aux idées et aux associations d'idées.

Dans tout ce travail-là, je les oriente.

Par exemple, pour le phénomène de la dissolution : En tant que débutants, ils ont pris contact avec le phénomène pur et simple, revenant à ce phénomène déjà assimilé, ils vont voir ce qu'est une solution saturée, ils vont voir également que la solubilité des sels varie avec la température. A ce sujet, ils m'ont établi expérimentalement des courbes de solubilité. Elles ne sont certainement pas exactes au gramme près, mais très minutieusement faites avec les moyens dont ils disposaient et relativement exactes. D'aucuns pourront penser qu'il est sans intérêt d'avoir fait cela, mais c'était un moyen à leur portée de voir qu'en physique et chimie les choses ne se passent pas par à peu près, mais selon des lois mathématiques.

Ils ont d'ailleurs travaillé avec toute la gravité et l'application qu'aurait pu avoir un savant.

Voici un autre exemple :

Alors qu'au premier stade, ils avaient fait connaissance avec *l'existence* de la pression atmosphérique, au deuxième stade, ils la mesurent, mais ceci n'est d'ailleurs compréhensible qu'après des expériences précises sur la pression des liquides.

Vous voyez donc qu'à ce stade, ils ne sont plus seulement des débutants observateurs qui prennent conscience des phénomènes. Leurs notions premières sont assez solides pour prendre l'apparence plus complexe

qu'elles ont dans la réalité, donc leur connaissance s'élargit en s'ordonnant.

De plus, ces notions premières, leur activité d'esprit, leur observation créent ce jaillissement, cette inspiration qui leur permet de deviner, de comprendre le phénomène nouveau qui leur est présenté et de résoudre les problèmes qui leur sont posés. L'introduction de mesures précises, de formules mathématiques élève déjà leur esprit du concret à l'abstrait. Du fait concret, ils s'élèvent à l'idée et aux associations d'idées.

Enfin, je voudrais vous dire un mot sur les GRANDS. J'en ai deux pour l'instant de 14 ans qui travaillent depuis un peu plus d'un an et demi. Ils sont arrivés à une finesse de perception, à une découverte scientifique qui me paraissent grandes.

Partant toujours du concret, ils s'élèvent sans peine vers l'abstrait.

Nous abordons les lois de la chimie si abstraites, si ingrates, cette théorie atomique si fuyante pour les jeunes esprits : j'espère qu'elle n'aura pas pour eux cet aspect fantasmagorique et irréel.

Je n'ai pas le temps d'illustrer beaucoup ceci, et ne puis guère vous dire comment, pour la chimie par exemple, nous avons d'abord établi les bases fondamentales, inébranlables, toujours par l'expérience — notions des métaux d'où dérive celle de base — notions des métalloïdes d'où dérive celle d'acide — notions des sels qui dérivent dans les notions précédentes. Toute nouvelle acquisition est rattachée à ces bases infailliblement.

...Comment, par des expériences simples ils ont trouvé la loi de Lavoisier, la loi de Dalton et s'en servent me faisant des dosages volumétriques rigoureux ?

Tout cela nous entraînerait beaucoup trop loin, car je voudrais vous dire maintenant un mot du PROGRAMME (entendez ce mot dans un sens très large car il n'est pas rigide et figé comme une chose morte) et de nos *Centres d'Intérêt*.

Ils essaient de satisfaire à deux nécessités : 1° *Au point de vue connaissance :* Leur but est l'étude du *milieu* dans lequel nous vivons ; nous étudions :

Les phénomènes de ce milieu ;

Le rôle vital du milieu pour l'homme ;

La façon dont l'homme l'exploite pour ses besoins.

2° *Au point de vue de l'enfant*, ils essaient de correspondre aux *intérêts fondamentaux* de chaque âge : ce programme essaye d'être en quelque sorte un programme biologique.

Les débutants de 10 *et* 11 *ans* prennent contact avec quelques phénomènes essentiels comme la pesanteur, pression atmosphérique, dissolution, dilatation, conductibilité. Les enfants s'intéressent à ce qui les touche directement — ce qui est du domaine de la vie courante et correspond à ses besoins primordiaux.

Les leçons de choses sont bien accueillies. Nous avons fait du pain, du beurre, du fromage, du vin, du vinaigre. Ils ont fait à plusieurs une étude sur toutes les boissons. Nous avons même distillé du vin pour faire de l'alcool ce qui, après la distillation de l'eau, nous a montré comment se faisait la distillation d'un mélange, et nous a aussi amené à distiller de l'eau contenant des substances en dissolution. Actuellement deux enfants font un travail sur les « Aliments ».

Au stade suivant vers 12 *et* 13 *ans*, les enfants s'intéressent à des centres d'intérêt plus objectifs.

Voilà quelques centres d'intérêt principaux correspondant à l'étude du milieu :

L'eau.

L'air.

La Terre.

Ces centres nous conduisent à faire de la physique, de la chimie, de l'hygiène, de la géologie...

A ces centres principaux se joignent des *sujets de travail* qui permettent à l'enfant de grouper en vue d'une étude spéciale des connaissances déjà assimilées et de les revoir de façon active et vivante. Là, toute initiative leur est laissée puisqu'ils vont se servir de choses connues qu'ils associent et approfondissent en vue du sujet à traiter. — Dans une causerie initiatrice j'essaye d'éveiller leur intérêt. Lorsque leur intérêt est éveillé ils pensent à tout ce qu'ils entrevoient pour ce travail et font une classification. Quand le plan est ébauché, ils se mettent au travail.

Voici le développement d'un centre d'intérêt.

M. TRELLIS.

(*A suivre.*)

Dans le cadre officiel

Application de la méthode Decroly à la rédaction d'un journal d'école (1)

On nous a cité à maintes reprises les initiatives intéressantes prises, dans les écoles de Russie soviétique et autres pays, par la pratique et l'utilisation du journal scolaire mural. Une simple planche noircie, mise au mur, recueille les idées, les suggestions, les ordres, les recommandations, les avis, dont la publication est utile à toute la population adulte et enfantine de l'établissement scolaire. On y colle également des papiers imprimés : nouvelles de l'extérieur proche ou lointain, informations économiques ou techniques, édits et règlements qui se rapportent, de près ou de loin, à la vie scolaire.

J'ai essayé une expérience de ce genre et cela m'a donné des satisfactions et des résultats intéressants : mais le journal mural a un grand défaut, il est éphémère. Les textes et documents édités un jour sont effacés et disparaissent pour faire place, le lendemain, à des actualités nouvelles. L'intérêt est trop passager pour laisser des traces profondes dans l'esprit primesautier des enfants. La pratique du journal mural s'expliquait très bien lors des premières années de lutte russe contre l'ignorance et on ne pouvait trouver mieux dans un pays où manquaient livres, cahiers, manuels scolaires. Chez nous, où, malgré notre pauvreté croissante, il nous reste encore les moyens d'écrire et de lire, il était possible de faire plus et mieux.

J'emploie avec mes élèves de dix ans, cours moyen des écoles publiques, la méthode des centres d'intérêt. Parallèlement à ma préparation de classe personnelle, riche de documents, amassés par une longue pratique pédagogique, j'invite mes garçons à apporter, de leur côté, toutes leurs trouvailles se rapportant au centre d'intérêt choisi pour une semaine : gravures, textes écrits ou imprimés, découpures de journaux, échantillons et produits, observations directes relevées et rédigées par les enfants, etc.

Le journal mural qui ne laissait subsister aucune trace de l'œuvre quotidienne ou hebdomadaire est remplacé par un cahier commun ayant quelque analogie avec le cahier de roulement obligatoire, mais renfermant tout autre chose que ce cahier. Notre journal renferme peu de travaux purement scolaires ayant forme de devoirs ; il ressemble pourtant au cahier de roulement par ce fait que presque tous les enfants collaborent à sa rédaction.

Le sujet du travail hebdomadaire étant choisi les élèves se partagent les diverses branches vers lesquelles leur activité devra se diriger. Il n'a pas été difficile de leur faire adopter cette mentalité de reporters, de détectives, de prospecteurs, de chasseurs d'images qui caractérise le métier de journaliste professionnel. Leur activité naturelle les y poussait naturellement. Mais tous ne possèdent pas les mêmes tendances, tous ne sont pas déterminés par des aspirations égales dans la recherche des idées, des matériaux, des faits, des représentations imprimées, manuscrites, ou photographiques.

« Notre journal » — tel est son titre — tire à deux exemplaires. Il se compose, pour chaque numéro, d'un cahier écolier ordinaire bien cousu et solidement couvert. Il débute, chaque matin, par un bulletin météorologique. Deux observateurs sont désignés à tour de rôle pour la consultation des instruments de mesure à notre portée : baromètre, thermomètre, girouette. Leurs observations collationnées nous donnent, pour chaque journée, le tableau suivant (par exemple) :

Lundi 15 janvier 1934, 15e jour de l'année.
Température de l'air :
8 heures : + 3° ; 12 heures : + 6° ; 16 heures : + 4°.
Pression barométrique à midi : 743 mm.
Vent du nord-ouest.
Ciel gris et pluvieux.
Lune ronde.

Cette rédaction quotidienne force et habitue les enfants à la continuité de l'observation. Les élèves remplissent, à tour de rôle, par couples, les fonctions de météorologistes. Ils ajoutent aux observations régulières, la signalisation des séismes, tempêtes, inondations, chutes de neige, relatés dans les journaux.

Cette première rubrique précède chaque matin la rédaction des textes variés, directement relatifs au centre d'intérêt hebdomadaire. Ces textes sont tous manuscrits, soit copiés, soit rédigés en leur style enfantin par un élève ou un autre. A la naissance de notre journal, les documents étaient recueillis et apportés au petit bonheur sans que nous ayions procédé à une spécialisation des recherches. La confusion et les doubles, triples ou quadruples emplois qui en résultaient nous obligèrent à procéder avec ordre en spécialisant chaque genre de prospection. Par groupes de deux ou trois, les petits reporters s'appliquent avec une passion extra-

ordinaire à nous procurer des documents à l'appui du thème qui fait l'objet de l'étude de la semaine. Les spécialistes peuvent se classer, comme suit, pour produire :

a) Extraits choisis dans des ouvrages littéraires ou scientifiques.

b) Articles de revues.

c) Découpures extraites des quotidiens locaux.

d) Découpures extraites des grands quotidiens.

e) Gravures choisies dans les illustrés.

f) Echantillons industriels.

g) Produits minéraux.

h) Echantillons végétaux.

i) Graines, légumes, fruits.

j) Articles personnels écrits par les jeunes auteurs sur le sujet proposé.

k) Dessins et croquis enfantins se rapportant au même sujet, etc., etc...

Nos matériaux sont déposés le matin, à l'entrée de la classe, sans bruit, sans débats, dans une boîte placée à côté de la porte. La tâche scolaire coutumière, conforme aux programmes et à l'horaire, se poursuit jusqu'à un certain moment où l'élève qui lit ou qui rédige ou qui écoute, lève la main pour informer ses condisciples et son maître qu'il a déposé dans la boîte un document qui éclairera, illustrera, appuiera les données de sa lecture, les difficultés de l'exercice en cours, les affirmations de l'exposé du maître. Le document trouvé est présenté à la classe qui est appelée à juger s'il est de valeur suffisante pour figurer au journal. La discussion ayant été favorable à l'adoption du document, celui-ci est transcrit, si c'est un texte, par l'élève promoteur, ou collé si c'est une gravure, ou classé, si c'est un échantillon. Notre journal s'enrichit sans arrêt, au cours de la journée, au cours de la semaine. On pourrait croire que ce travail supplémentaire peut causer un trouble et nuire aux exercices purement scolaires. Il n'en est rien : presque toujours l'écolier trouve le temps propice pour calligraphier la prose qu'il tient absolument, par amour-propre d'auteur, à confier à son journal ; pour coller soigneusement la gravure destinée à l'illustrer.

Un exemple de ce que nous obtenons en une semaine.

Du lundi 15 janvier au samedi 21 janvier 1934 :

Semaine de la neige et du froid.

Gravures : Un bûcheron rapporte de la forêt une charge de bois.

Le Markstein, station d'hiver vosgienne.
Deux skieurs dans la forêt givrée.
Les pentes du Champ-du-feu, skieurs.
La petite maison d'un marcaire, en hiver.
La tempête sur mer, mauvaise saison.
Le sauvetage (canot et rameurs) à l'appui d'un article occasionnel.
Hutte de skieurs, couverte de neige.
La glissade (dessin d'élève).
Traces de skis sur la neige dans les Alpes.
Un chalet alpestre, en hiver.
Le sommet du Mont-Blanc.
Glissade, place Lenôtre, à Strasbourg.
Un esquimau construit sa maison de neige.
Chasse au phoque, sur la glace.
Une cascade gelée à Klingenthal.
Les skieurs sur route.
Partie de traîneau (dessin d'élève).
La route par temps de neige.
Le village en hiver.
Les skieurs rentrent d'excursion (dessin d'élève).
Un bébé skieur.
Une histoire de loups (conte illustré par un élève).

Textes : En lugeant (copie d'un article relatant un accident).

Sturm über Meer (article en allemand — nous somme bilingues — sur un gros temps dans la Manche).

Deux navires en perdition (copie d'article, illustrée par la gravure indiquée plus haut).
Une goélette disparue (autre article).
Der Herr Winter ist angekommen (dictée).
Missgeschick beim Skisport (article sportif).

J'aime l'hiver (dictée).

Deux skieurs surpris par une avalanche (copie d'article).

Uberfall durch Glatteis (relation d'accident dû au verglas).

Correspondance : Extraits divers, de lettres reçues où nos correspondants campagnards parlent de l'hiver au village (nous pratiquons la correspondance inter-scolaire).
Comment j'ai passé les vacances (rédaction libre).

Suites fâcheuses d'une tournée en montagne (article copié au journal local).

Au total 24 pages remplies de documents de toutes sortes, appuyant nos leçons et exercices de la semaine sans qu'une seule minute ait été retirée au travail tracé par les programmes et l'horaire officiels. Bien au contraire, nos rédacteurs mettent à profit tous les instants — habituellement perdus — résultant de la plus ou moins grande habileté graphique ou intellectuelle que l'on rencontre dans la classe la plus homogène. Il arrive parfois qu'un travail important retienne au journal certain élève et le détourne

momentanément d'une leçon ou d'un exercice. Est-ce là du temps perdu ou de l'activité mal placée ? On doit admettre que le travail supplémentaire, hors programme, qui retient accidentellement son attention, lui est tout aussi utile au point de vue éducatif que l'exercice dont il est privé.

J'ai dit que nous tirons à deux exemplaires : c'est une pratique adoptée ultérieurement à nos premiers essais. Elle permet d'utiliser les doubles et de contenter deux élèves au lieu d'un. Elle donne aussi une plus large utilisation du journal dont les numéros successifs restent à la disposition non seulement des élèves, mais des parents.

Signalons encore que nous nous écartons parfois du centre d'intérêt, pour signaler un fait exceptionnel. Par exemple, la catastrophe locale du Lac noir, au début de janvier, a fait l'objet d'un long article avec carte géographique, croquis des deux lacs, vases communiquants, photographies de l'établissement inondé et du scaphandrier à la recherche des cadavres. La croisière africaine du général Vuillemin a servi de prétexte à un long voyage, avec tracé de l'itinéraire et vues des régions survolées.

Notre documentation tirée des glanes et observations faites hors de la classe, se complète par l'exécution dans les pages du journal, de quelques devoirs purement scolaires. Il serait illogique de priver notre quotidien de textes se rapportant directement à notre centre d'intérêt. Une dictée donnée à l'ensemble de la classe peut être écrite par un bon élève (c'est un rôle très disputé) parmi les textes extra-scolaires. Une ou deux bonnes rédactions sont également transcrites, après correction, dans les feuillets du journal. C'est même un excellent moyen d'émulation poussant les élèves à bien composer afin que leur prose ait les honneurs de la publication.

Est-il grandement besoin, à présent, de parler longuement des avantages procurés par la tenue de notre journal d'école ?

A la vérité ces avantages sautent aux yeux du pédagogue : il en découvre chaque jour de nouveaux.

Nous mettrons, en tête, la transformation, du jour au lendemain, de notre classe passive et morte, en une classe de travail actif, qui puise au dehors, dans la vie extérieure, le meilleur de sa documentation. L'enfant à qui on a donné une âme de journaliste pense toute la journée, dans la rue, dans sa famille, à son travail scolaire devenu un jeu passionnant.

Instruction et éducation, est-il besoin de le dire, reçoivent une impulsion multipliée, non seulement par l'apport de matériaux inédits, chaque jour nouveaux, qui constituent un supplément très riche, mais parce que ces matériaux, choisis par l'enfant lui-même, sont acceptés dans la joie par son intelligence et sa compréhension.

Les observations directes des faits, de tous les événements qui se déroulent sous ses yeux au cours d'une journée, le tri de ces observations en vue d'une insertion possible à son journal, forcent l'enfant à vivre intensément et intégralement sa vie scolaire, sans repli sur lui-même, guéri de la paresse, guéri de l'indifférence, ces défauts de l'école passive et autoritaire.

L'obligation où il se trouve poussé, de lire journaux et revues, d'examiner toutes les gravures, en vue d'un choix, fait passer dans son esprit quantité de faits qui échappent à la vue d'un élève dont l'activité intellectuelle se borne aux murs d'une classe si attrayante que soit celle-ci, et qui abandonne toute préoccupation scolaire dès qu'il en a franchi le seuil de sortie.

Le jugement de l'observateur est mis continuellement à l'épreuve par cette prospection journalière. Il doit peser le pour et le contre et y regarder à deux fois pour éviter la production de documents inutiles ou nuisibles. L'enfant qui a pris l'habitude de faire un tri parmi les articles de presse, même parmi les simples faits divers, ne sera pas, plus tard, un lecteur aveugle, borné à l'acceptation non contrôlée de tous les textes, de toutes les affirmations.

Une émulation de bonne qualité se développe au sein d'une classe où la meilleure observation, le jugement le plus juste et aussi le devoir le mieux fait, le plus joli dessin, le croquis le plus clair, sera exposé, publié, à la vue de tous.

Enfin le journal des élèves ne sera jamais enfoui dans un pupître. Le numéro en cours de composition circulera entre les mains des nombreux rédacteurs. Les textes seront lus et relus, les gravures examinées et commentées en maintes occasions. Il sera présenté aux visiteurs : directeur, inspecteur. Les numéros échus ne disparaîtront pas non plus. Ceux-là sortiront de l'école, passeront sous les yeux du père et de la mère, des frères et sœurs qui admireront ou critiqueront, mais parleront toujours des sujets traités à l'école.

La rédaction en commun où l'apport de chacun contribue, suivant ses aptitudes, ses spécialités, ses facultés, à l'édification d'une œuvre unique mise à la disposition de tous, donne à l'enfant le sentiment et le goût du travail collectif destiné non à son plaisir personnel, mais à celui de la communauté.

Nous atteignons ainsi au but de l'éducation qui est, d'après le maître Decroly, « de former des hommes pour le monde d'aujourd'hui, avec ses exigences et ses devoirs ou mieux encore, pour le monde de demain, avec son travail à accomplir et sa justice à faire régner ».

C. PERRET,
Instituteur à Strasbourg.

Chroniques

Chronique Française

Rendement et culture

Les problèmes du rendement et de la culture sont actuellement délaissés dans les revues pédagogiques françaises.

Dans le *Manuel Général* (30 sept. et 7 oct. 1933), M. Dautry, Directeur général des Chemins de fer de l'Etat, montre qu'il ne faut sacrifier ni la Technique à la Culture, ni la Culture à la Technique. Il écrit : « Il faut que cet enseignement (l'enseignement primaire) soit d'assez grande durée pour pouvoir ajouter au parfait emploi des moyens techniques et fondamentaux dont aura besoin l'intelligence (lire, écrire, calculer, dessiner, etc.), l'étude critique du passé, l'étude sincère et vivante du présent, le développement de l'esprit d'observation, l'assouplissement de la pensée, l'exercice de la réflexion, la discipline du jugement ».

Dans un ouvrage : *Si le capitalisme disparaissait*, un économiste, M. Lucien Romier, déclare que notre éducation est manquée parce qu'aucun des deux systèmes d'éducation actuellement pratiqués dans nos sociétés ne répond à leurs véritables exigences. L'un, purement utilitaire, n'est éducatif à aucun degré. L'autre, l'éducation classique, a formé des hommes d'Etat inaptes « à comprendre les grands problèmes de leur temps, économiques ou financiers ». Commentant cet ouvrage, Georges Guy-Grand affirme que pour sauver la civilisation il faut « accorder l'*utilité* et la *culture* ». (*Journal des Instituteurs*, 10 mars 1934.)

Les articles de MM. Dautry et Georges Guy-Grand, comme aussi l'ouvrage de M. Romier, ne doivent pas endormir dans une sécurité trompeuse ceux qui désirent qu'une assez large place soit faite à la culture. Les exemples de la Belgique et de la Russie nous montrent qu'il ne faut pas cesser de veiller et qu'il est toujours sage de prévoir des réactions d'autant plus dangereuses qu'elles peuvent être justifiées par une action imprudemment précipitée.

En décembre dernier, le Ministre de l'Instruction publique de Belgique envoyait une circulaire dans laquelle le rendement de l'école primaire était mis en cause.

« De divers côtés on me signale que l'école primaire actuelle, sous prétexte de fonder la formation intellectuelle des élèves sur le seul jeu spontané des tendances enfantines, montre un certain dédain pour l'enseignement systématique et approfondi du savoir lire, écrire et calculer, etc... »

Vers l'Ecole Active (février 1934), dans laquelle je trouve cette circulaire, la fait suivre d'articles de journaux qui approuvent les critiques ministérielles et aussi d'un début de réfutation de M. Porinot. Celui-ci fait observer que les critiques que l'on formule aujourd'hui avaient déjà été formulées il y a cinquante ans ; que les travaux scolaires n'ayant pas été jusqu'ici « jugés dignes de la poussière des archives », ces critiques ne sont étayées d'aucune preuve.

Dans une conférence faite, en 1933, au Groupe d'Etudes Internationales à la Sorbonne, M. Cousinet, faisant preuve d'un bel optimisme déclarait : « Les méthodes nouvelles, là où elles sont appliquées, exemple, en Allemagne, en Angleterre, en Russie, habituent l'enfant à un genre, une manière si différents que, si on revient à eux avec les anciennes méthodes, ils ne les acceptent plus. A mesure que le travail se répandra dans la classe, l'enfant repoussera l'enseignement pur... *L'éducateur restera éducateur, c'est-à-dire celui qui prépare les éléments de travail et regarde comment s'accomplit le travail* ». (*Les Annales de l'Enfance*, décembre 1933.)

Je ne sais si les petits enfants d'Allemagne, d'Angleterre et de Russie acceptent ou subissent les méthodes d'enseignement, mais je suis persuadé que M. Cousinet ne prendrait plus l'Allemagne comme modèle et que le dernier « tournant » pédagogique russe le decevrait profondément. L'officienne Pravda est partie en guerre contre le gauchisme pédagogique :

« Les gauchistes », disciples de la petite école de Choulguine, prétendaient que l'instituteur *ne devait plus être qu'un « observateur » dans sa classe*, on ne lui demandait pas de transmettre à ses élèves une somme déterminée de connaissances et de techniques. Tout naturellement, le livre d'études devenait, dans ces conditions, un objet qui encombre inutilement les cartables des enfants. Si l'on avait suivi cette voie, dit la Pravda, notre école serait arrivée à fournir des promotions d'hommes littéralement illettrés ».

Cette *réaction* du Commissariat de l'Instruction Publique de l'U. R. S. S. s'explique aisément. Après avoir fait sa révolution politique, l'U. R. S. S. voulut faire sa révolution pédagogique. Or, cette dernière n'eût été possible que si l'on avait disposé de jeunes maîtres ayant reçu

une toute autre formation et placés dans de toutes autres conditions. Pour la masse des instituteurs russes ce ne fut évidemment pas le cas : la réaction contre l'autoritarisme des maîtres fut excessive, les gauchistes pédagogiques ne voulaient certainement pas ne faire « que des observateurs » mais ils ne surent pas être les animateurs discrets que réclame l'Ecole active.

« D'un excès à l'autre, sans mesure ni raison, voilà tout l'homme », écrit G. Uriot à propos d'une réaction contre le verbalisme (*Journal des Instituteurs*, 10 mars 1934).

Et dans l'*Education* (juillet 1933) : « On se demande si, après avoir joui aux Etat-Unis d'une popularité peut-être excessive, les tests n'y connaîtraient pas maintenant une défaveur exagérée ». Rappelons à ce sujet que déjà dans les *Annales de l'Enfance*, de novembre 1927, A.-S. Christiaens, avait écrit pour les « gens pressés » d'utiliser les tests en orientation professionnelle. « *Il est préférable*, à notre avis, *de ne pas précipiter une action quand on n'est pas encore en mesure de lui faire donner des résultats vraiment utiles, partout à la fois.* »

Cette conclusion de Christiaens, justifiée par maintes réactions, nous fait un devoir de crier casse-cou à ceux de nos collègues trop pressés qui n'agissent pas avec assez de prudence.

Ceci nous ramène à l'article de la Pravda et à la question des manuels scolaires : « Considérons, y est-il écrit, un problème tout à fait concret : chaque écolier comprend l'importance du manuel pour le travail des écoles. Et cependant on manque de livres d'études, c'est devenu une « difficulté » qui freine la marche normale de l'enseignement. Au fond, le manque de manuels et la mauvaise qualité des manuels sont une conséquence de l'application de la « méthode des projets » qui suppose qu'on peut se passer du manuel... » (1).

Freinet, qui reproduit l'article de la Pravda (*L'Educateur prolétarien*, janvier 1934), le critique longuement. « L'auteur, écrit Freinet, semble vouloir, tout comme dans nos vieilles écoles capitalistes, donner le pas à l'*acquisition sur la formation* »... « Mais ce que nous plaçons obstinément plus haut que ce souci acquisitionnel, c'est la *formation active* de l'homme conscient, du lutteur socialiste et révolutionnaire ». On voit ce qui sépare Freinet des pédagogues que nous avons cités au début de cette chronique.

Plus loin, Freinet repart en guerre contre les manuels scolaires. Déjà, dans notre chronique d'avril 1929, nous avions rangé cette position de Freinet parmi les « impatiences des novateurs » et nous en avions montré quelques dangers. Les nouvelles attaques de Freinet contre les manuels de calcul nous donnent l'occasion d'apporter quelques précisions.

« L'acquisition, le savoir, écrit-il, doivent naître non d'un stérile effort de mémoire, mais de la recherche et du travail. »

Et encore : « A quoi bon donner la définition des opérations, des fractions, des calculs proportionnels ? » ... « Préparons du matériel d'expérimentation adapté aux besoins et aux possibilités de nos élèves aux différents cours ; permettons aux enfants de s'en servir utilement, longuement et librement ; réalisons ensuite le fichier de calcul qui partant de ces bases matériellement sûres, développera au maximum, sans aucun verbiage, par l'exercice, par l'expérimentation, l'acquisition mathématique. »

Vouloir ainsi remplacer l'enseignement mathématique par un travail de redécouverte qui assure une meilleure formation mathématique résulte d'un désir fort louable mais qui ne tient compte ni des possibilités enfantines, ni des besoins sociaux.

Quelques exemples précis vont me permettre de prouver ce que je viens d'avancer et de montrer, en outre que les efforts de Freinet vont à l'encontre du but qu'il poursuit.

C'est à la suite d'une réaction excessive que Freinet ne veut plus de définitions. Il y a 50 ans, on faisait apprendre très tôt aux enfants des définitions qui n'étaient pas accessibles « au commun des élèves » ainsi qu'en a jugé M. Marijon (*Enseignement public*, octobre 1932). D'autre part, si une définition prématurée est nuisible, on ne saurait nier l'utilité d'une définition exacte et précise qui vient éclairer et mettre au point des idées quelque peu confuses encore, mais acquises par l'expérience. Cette utilité des définitions a été reconnue par les pédagogues aussi bien que par les mathématiciens. Ce que Tolstoï, Dewey, Tannery, Marijon, etc., ont condamné, ce n'est pas l'emploi des définitions, mais les définitions confuses, inexactes ou employées prématurément qui ne permettaient pas d' « approfondir le sens des opérations sur les nombres ».

Si l'on sait que les bonnes définitions sont relativement récentes, que, par exemple, en 1609, Jean Abraham, professeur ès arts d'arithmétique, définissait ainsi la multiplication : « La multiplication, c'est de faire d'une petite somme une plus grande, et est le contraire et vraie preuve de la division. » (Cité par M. Marijon : *Enseignement public*, octobre 1932), on ne gaspillera pas son temps et celui des enfants à des tentatives de redécouverte vouées d'avance à l'insuccès.

Nous en pouvons dire autant de la pratique des opérations — Freinet qui conteste l'utilité de savoir définir une multiplication reconnaît que les enfants doivent savoir faire cette opération — Tobias Dantzig écrit : Au XIIIe siècle « la multiplication était une succession de *duplications*, c'est-à-dire de doublements de nombres, et la division était réduite à des partages en deux parties égales. » (*Le Nombre*, Payot, édit. p. 32). Il donne comme exemple la multiplication de 46 par 13 qui au XIIIe siècle exigeait les calculs suivants :

$$46 \times 2 = 92$$
$$46 \times 4 = 92 \times 2 = 184$$
$$46 \times 8 = 184 \times 2 = 368$$
$$368 + 184 + 46 = 598$$

N'est-il pas merveilleux de constater qu'un en-

---

(1) N'y a-t-il pas là une confusion entre le « manuel » — ouvrage qui contient, en chaque matière d'enseignement, la somme des connaissances que l'on prétend faire acquérir à tous les enfants d'une classe — et l'ouvrage documentaire ou les ouvrages documentaires — où chaque enfant va puiser les connaissances qui répondent à son intérêt, à sa curiosité, à ses projets.

(*La rédaction*).

fant de neuf ans emploie dans ses calculs des procédés plus simples que ceux qu'utilisaient Pythagore, Zénon, Platon, Aristote, Euclide, Archimède, etc.

La vérité, c'est que l'humanité a eu ses Vaucanson avant de connaître de simples épingles à nourrice; c'est que le progrès de l'humanité n'a pas suivi la marche du plus facile au plus difficile qui est celle que nous devons suivre dans l'éducation des enfants ; c'est que si nous ne voulons pas faire perdre trop de temps à nos élèves, nous devons suivre un certain ordre logique qui ne correspond pas toujours à l'ordre chronologique du progrès humain. « C'est, dit Tobias Dantzig, la découverte de la *numération de position* qui a balayé tous les obstacles et qui a rendu l'arithmétique accessible même à l'esprit le plus obtus. » « L'enfant, écrit G. Richard dans sa « Pédagogie expérimentale » peut apprendre la numération parlée ou écrite et l'appliquer longtemps avant d'en comprendre les raisons et de savoir pourquoi l'on a adopté la base décimale plutôt que la base duodécimale ou binaire. » « Sanderson, dit Wells, présentait le théorème de Pythagore de très bonne heure, sans attendre que ce théorème puisse être complètement démontré. Cette innovation « rendit accessible à de tout jeunes élèves une foule d'applications intéressantes de la géométrie... »

A tout prendre, la formation des enfants gagne à ces acquisitions et il est dangereux de vouloir comme le fait Freinet, opposer acquisition et formation. Le temps que l'on perd, — soit parce que l'on veut attendre que les enfants aient la maturité d'esprit nécessaire à la redécouverte de certaines connaissances, soit parce que l'on veut user de cette redécouverte sans tenir compte des possibilités enfantines, — est du temps que l'on essaie de regagner. Quoi qu'on en dise on ne peut pas se soucier seulement de la formation ; « il lui fallait, dit Wells de Sanderson, faire la preuve que ses nouvelles méthodes ne diminueraient en rien les chances de succès des élèves qui avaient à passer des examens... » Et Freinet a commencé par publier un fichier de *problèmes de Certificat d'études*. [Ce fichier est employé de la façon suivante : l'élève ayant pris une fiche-demande et fait son travail, compare ce travail à une solution modèle (1) — une seule — qu'il trouve sur une fiche-réponse]. Nous voici loin de ces problèmes peu nombreux mais aux solutions multiples que recommandent MM. Gal et Marijon dans l'ouvrage dont M. Ferrière a rendu compte en cette revue (février 1934). Enfin l'usage de solutions modèles transforme la résolution des problèmes en exercices de mémoire et en définitive Freinet donne une place prépondérante à l'enseignement et à l'acquisition là où il pourrait et devrait faire la plus large place à la culture.

Si le manuel de calcul était rempli par des notions que les enfants pourraient acquérir seuls et sans une trop grande perte de temps, il est évident que sa condamnation par Freinet serait pleinement justifiée mais ne peut-on lui appliquer ces lignes de Demoor et Jonckheere : « Il ne remplace pas la parole du maître *ni le travail de l'enfant* ; mais il les rappelle et les *complète*. » Sanderson avait fait paraître un manuel de calcul à l'usage des jeunes enfants et Dewey écrit : « Est-ce à dire qu'il faille condamner le manuel ? non, mais il faut en modifier l'emploi ; ce ne doit être pour l'élève qu'un guide grâce auquel il gagne du temps et évite des erreurs. » (*Les Ecoles de demain*, p. 76).

J'accorde à Freinet que des fichiers de calcul pourraient rendre des services aux maîtres et aux élèves ; mais, à l'exception du fichier de problèmes d'examen, ces fichiers sont encore à l'état de projet, car l'accord sur leur contenu et leur emploi n'est pas encore réalisé. Faut-il lâcher la proie — les manuels de calcul — pour l'ombre ?

Quoi qu'il en soit, il convient d'agir avec discernement et prudence en ne sacrifiant ni l'acquisition à la culture, ni la culture à l'acquisition. On ne bâtit pas sur le sable et certaines acquisitions constituent, nous l'avons vu, des fondations solides et indispensables à la culture.

E. DELAUNAY.

(1) Ne vaudrait-il pas mieux dire « solution-contrôle » ? Note de la rédaction.

Nouvelles Diverses

Le XXe Congrès International de Pédagogie Montessori

se tiendra à Nice, du 16 juillet au 22 septembre sous le haut patronage de M. le Maire de Nice.

La méthode Montessori embrasse l'ensemble de l'éducation depuis la première enfance jusqu'aux portes de l'Université, aussi le Cours de Nice s'adresse-t-il à tous les *éducateurs, instituteurs, professeurs, parents*, aux *jeunes gens* et aux *jeunes filles*, à tous ceux qui ont à cœur le bien de l'enfant.

Le cours comprendra : des conférences de Mme Montessori et de ses collaborateurs, des exercices pratiques et l'observation dans une classe Montessori.

Lorsque Mme Montessori parlera en italien, une traduction française sera faite.

Le prix global donnant droit aux conférences,

exercices, usage du matériel et fournitures est de 2.000 francs français pour les nouveaux élèves, et de 700 francs pour ceux qui possèdent déjà un diplôme Montessori. Pour le cours supérieur, il sera perçu un supplément de 300 francs. Les élèves trouveront au Secrétariat des adresses d'hôtels pensions, chambres à tous les prix, ainsi que des facilités pour traductions en langues étrangères (les traductions seront à leurs frais, le cours étant donné en français). Seront admis gratuitement les organisateurs de groupes qui annonceront d'avance l'inscription de dix élèves.

Educateurs, Parents et Jeunes Gens, venez passer vos vacances à Nice, venez puiser au Cours Montessori une compréhension plus profonde de l'Enfant, une ardeur nouvelle pour l'accomplissement de la tâche qui nous incombe à tous: celle de travailler à la construction d'un avenir meilleur.

Pour tous renseignements, s'adresser à Mlle C. Pontremoli, Secrétaire du Cours Montessori, 6, rue Frédéric-Passy, Nice.

Conférences
de « La Nouvelle Éducation »

Chambéry, 28, 29, 30 et 31 Mars 1934
(Salle Grenette)

28 mars, 5 heures. — Comment et pourquoi les enfants altèrent la vérité, par M. Verel.

29 mars, 10 h. 30. — Ce que nous appelons un enfant bien élevé, par Mme Jean Luneau.

29 mars, 5 heures. — Nous fabriquons nos Pipeaux, par Mlle Goldenbaum.

30 mars, 10 h. 30. — La Formation des Educatrices, par Mme Lebel.

30 mars, 5 heures. — L'Ecole Maternelle, centre social, par Mme Trouillon.

31 mars, 10 heures. — Les Tribunaux d'Enfants, par Mlle Quilici.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, Paris-Ve.

VIENT DE PARAITRE préfacé par **Ad. FERRIÈRE**
... le premier ouvrage d'ensemble sur l'Education nouvelle : une mine de renseignements (théoriques et pratiques) pour l'éducateur, le pédagogue, le psychologue ; avec abondante Bibliographie et Index
L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT
L'individualité des enfants et son rôle dans l'Education, par **Henri BOUCHET**, agr. de l'Un., doct. ès-Lettres
Un fort vol. de XIV-558 pp. — Prix : 50 fr.
Alcan, éd., 108, bd Saint-Germain, Paris 6e

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Éducation et Instruction pour garçons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CÉARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

Maison des Petits
(Foyer de Saint-Alban)
AMELIE par Soulac-sur-Mer (Gironde)
En pleine forêt de pins, à 1 km de l'Océan
École de plein air - Bonne instruction - Vie familiale - Cuisine végétarienne - Prix très modérés
Garçons et Filles de 6 à 13 ans
Admission pendant toute l'année
Séjour de vacances

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur.* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

Réduction spéciale de 30 % jusqu'au 15 Mars 1934

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable.** Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de **M. Henri Piéron** et un portrait). **30 fr**

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), **40 fr.**

En vente à la **Librairie Félix ALCAN,** 108, b St-Germain, Paris, 6e

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude.

Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée.

Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : MOLITOR **23-51** **Service Automobile à domicile**

Librairie Fernand NATHAN, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

LE MATERIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beaunis, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent **le toucher, l'ouïe, l'odorat, la vue.**

Les **Éléments sonores** sens auditif (2 séries de 6 boîtes) **N° 243** 18 50
Les **Tubes à odeurs** sens olfactif (2 séries de 6 tubes) **N° 244** ..... 12 »
Les **Cubes de couleurs,** sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) **N° 245** ..... 10 »
Les **Boules sensorielles,** sens tactile, visuel et barique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) **N° 246** ..... 9 »
Les **Tissus,** sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) **N° 247** ..... 21 »
Les **Cubes tactiles,** sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher **N° 249** 10 50
Les **Boîtes à soupeser,** sens barique (2 séries de 6 boîtes) **N° 250** ..... 30 »
Le bandeau individuel, en boîte **N° 251** ..... 3 »
La brochure séparée **N° 252** 1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune ..... 5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition) ..... 5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu 6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique 12 50

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLÉMENTS SÉPARÉS :

- **Les Socles Standard** 12 50
- **Les Baguettes Standard** ..... 5 »
- **Les Bâtonnets inégaux** 3 50
- **Les Disques décroissants** 3 50
- **Les Carrés décroissants** 3 50
- **Les Triangles décroissants** 3 50
- **Les Volumes décroissants** ..... 10 »
- **Les Formes et les Couleurs** 5 50
- **Le Cône Vert** 7 50
- **La Pyramide rouge** 7 50
- **Les Perles à calcul** ..... 10 »
- **Agrafes pour les Perles** 1 50
- **Brochure explicative** 1 50

Le Matériel complet avec la brochure ..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie enfantine. Prix ..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ere Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catatogue spécial N° 103

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 × 19, broché 9 50

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Ad. Ferrière. — *Le conflit des automatismes instinctifs et de l'émotion chez l'enfant de zéro à trois ans.*
Dr Wallon. — *Les origines du caractère chez l'Enfant.*
M. Trellis. — *L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres* (Suite et fin).
Mlle Claret. — *L'Enseignement de l'Histoire à l'Ecole Decroly* (Suite et fin).
B. Caruel. — *Une expérience : La correspondance interscolaire internationale à l'école primaire rurale.*
E. Rabaud. — *Sur la valeur des sciences naturelles pour la culture générale.*
Mlle Férignac. — *Sauvons l'Enfant.*
Les livres pour les enfants.
Chronique d'Amérique. — I) M. L. Cazamian : *L'Education Nouvelle à l'Université aux Etats-Unis.*
II) *Quelques textes.*
Communications du B. I. E.
Nouvelles diverses.
A travers les Revues.
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. JUIN 1934 No 98

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A° Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Antonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, III° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

13me Année. — N° 98 Juin 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français* . Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

AVIS

Paiement des Abonnements

Nous prions les personnes dont l'abonnement expire avec le présent numéro (voir indication portée sur l'étiquette) de bien vouloir adresser le plus tôt possible le montant de leur réabonnement à la Trésorière, Madame J. Hauser, 18, avenue de l'Observatoire, Paris cc/ Paris, 697.92. En raison de la date toute proche des vacances, et pour éviter toute interruption de service, nous nous voyons obligés de hâter plus que nous n'aimerions le faire le recouvrement des dits abonnements. Les quittances relatives aux abonnements non payés directement, majorées des frais postaux, seront donc remises à la poste à partir du 5 juillet prochain.

Avec nos remerciements et nos excuses,

L'Administration.

Le conflit des automatismes instinctifs et de l'émotion chez l'enfant de zéro à trois ans (1)

Il arrive qu'au cours des générations une espèce fasse un bond en avant et que la conquête ainsi obtenue se fixe et perdure. Les biologistes ont dénommé ce phénomène « mutation » et ils sont portés à lui attribuer tout le mérite de l'évolution, la sélection étant reléguée au second rang et l'adaptation au dernier. En histoire, en sociologie, on nous parle aussi de mutations. Et les historiens de la science se plaisent à dénoncer les inventions qui sont « en l'air » et qui éclosent simultanément chez plusieurs savants. Mutations ? Il y aurait quelque injustice à le soutenir, car l'effort patient et persévérant de ces savants entre en ligne de compte pour le moins autant, si ce n'est plus, que l' « air du temps » !

Cette dernière constatation s'applique singulièrement au Dr Henri Wallon. Si le fruit de son effort devance le temps présent, si on lui doit, en d'autres termes, des découvertes dans le domaine de la psychologie de l'inconscient, il faut attribuer ceci bien moins à l'influence de ses contemporains, les autres psychologues, bien qu'il en connaisse tous les travaux (car son érudition est vaste), qu'à l'opiniâtreté de sa pensée scientifique — pensée à la fois subtile et prudente, habile à la discrimination et ennemie de tout parti pris. — D'où le caractère de son œuvre, sa haute tenue. Elle est le modèle de la pensée française droite et ferme, pondérée et hardie tout à la fois. Ne convient-il pas de féliciter le groupe français d'Education nouvelle de posséder en MM. P. Langevin, H. Piéron et H. Wallon trois d'entre les représentants les plus hauts de la pensée scientifique contemporaine ?

Le Dr Henri Wallon vient de publier, sur « Les Origines du Caractère chez l'Enfant » un ouvrage qui, précisément, fait faire un bond en avant à la psychologie. A une époque où tant de livres ressassent ce que l'on sait déjà, en voici un que nul n'étudiera sans y apprendre quelque chose. Il n'est point facile à lire. Lorsque d'éditeur, dans son « prière d'insérer », le recommande aux

(1) D'après l'ouvrage du Dr Henri WALLON, Directeur de l'Ecole pratique des Hautes-Etudes, Chargé de Cours à la Sorbonne, *Les Origines du Caractère chez l'enfant*, les préludes du sentiment de personnalité (Paris, Boivin, 1934, 1 vol. de 267 pp., fr. 24). — Lire plus loin l'avant-propos de cet ouvrage.

« mères soucieuses d'imprimer à cette formation du caractère une bonne direction », il suppose des mères d'une culture intellectuelle et scientifique peu commune et au courant d'une terminologie médicale et psychologique de spécialistes que l'on ne rencontre pas tous les jours. Au surplus le seul conseil pratique que l'on peut déduire de ces pages — qui n'en formulent aucun — est celui de J.-J. Rousseau : « Commencez par observer vos enfants, car très assurément vous ne les connaissez point ». Le mot de J.-M. Guyau vient aussi à l'esprit : « Tout connaître, c'est tout pardonner ». A parler plus exactement, un enseignement majeur découle de cette étude : n'imputez pas au « moi » de vos enfants des actes ou des paroles qui découlent de leur confusion initiale entre le « moi » et le « non-moi » ; n'imputez pas à leur être moral ce qui ne peut être dû qu'à leur inconscient ; écartez, chez les tout petits de 0 à 3 ans, toute idée de « péché », de duplicité voulue, de mal perpétré de parti délibéré. Car, ajouterons-nous, par là, vous créez le mal là où il n'est pas, vous en suscitez la naissance, vous en semez la graine. Et celle-ci lèvera, soyez-en assurés ! S'il est un âge où l'on puisse parler de l' « enfant sans défaut » selon le titre du livre du Dr Gilbert Robin, c'est bien de celui dont s'occupe le Dr H. Wallon : de 0 à 3 ans.

***

L'auteur, dans les trois séries de conférences qu'il a réunies sous le titre « les origines du caractère », aborde son sujet sous trois angles différents : celui des émotions, celui de la conscience du corps propre, celui de la conscience de soi. Epuise-t-il ainsi le problème ? Certes non. A cet égard, le titre du livre promet un peu plus que ne tient le texte. Mais la méthode sera la même, quel que soit le point de vue adopté. Et c'est là l'essentiel.

Cette méthode est fondée, bien entendu, sur l'observation exacte, les liens qu'entretiennent entre elles certaines manifestations chez un même enfant au cours des temps (monographies) et la comparaison de monographies nombreuses entre elles. Mais ceci ne suffit pas. Il faut y ajouter l'interprétation des réactions vivantes, leur synthèse. Pas d'interprétation imaginative ou prématurée, pas de synthèse abstraite : la recherche — expérimentale toujours — qu'entretiennent entre elles, cette fois *au sein de l'individualité biologique totale* de l'enfant, ces phénomènes que l'observateur ne peut saisir que sporadiquement, disséminés qu'ils sont dans le temps et l'espace.

On parlait, au début de ces lignes, de l' « air du temps ». S'il est une attitude scientifique commune à tous les psychologues depuis dix ou quinze ans, c'est bien celle-ci : abandon du point de vue analytique pur, dénonciation du « morcellement » auquel on aboutit ainsi (voir notre « Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie », 1915) et adoption, de parti délibéré, du point de vue qu'on a qualifié de « totalitaire », celui selon lequel chaque partie de l'être vivant réagit sur le tout et le tout sur chaque partie. Un chapitre nouveau s'est ouvert pour la psychologie de l'inconscient sous ce signe de la « totalité ».

Le Dr H. Wallon étudiera donc le caractère dans sa signification fonctionnelle. Tout mode d'action fixé est et doit être moyen pour un but, but d'adaptation, d'harmonisation interne, de rétablissement d'équilibre avec le milieu auquel on se plie ou qu'on plie à sa volonté, milieu naturel ou milieu humain, milieu actuel ou milieu passé. Car le Dr Wallon ne craint pas d'invoquer des arguments qui furent ceux des tenants de la « loi biogénétique » et selon laquelle certaines traces de l'évolution ancestrale se retrouvent chez l'enfant actuel. Il parlera de telle « réaction tonique d'un type archaïque » (p. 116), des « origines primitives » de la peur en présence de l'inaccoutumé (p. 119). « Dans l'apparition et les manifestations de l'émotion, confesse-t-il (p. 93), une part très grande revient à l'histoire du sujet et de sa race ». Il n'est pas jusqu'à la physiologie qui n'intervienne ici : Thalamus, corps strié, zones oculaires, cerveau primitif que sont venues envelopper et prolonger les circonvolutions cérébrales ; rôle primitif aussi du système du grand sympathique, en relation avec les automatismes qui, eux — à l'encontre des réflexes émotifs — fonctionnent, dans la règle, pour le bien « animal » de l'individu.

Ainsi la structure et le dynamisme intime propres à la pensée normale peuvent être saisis dans les manières de sentir encore brutes du jeune enfant. Les complications successives de ses systèmes de réactions donnent la clef de leur genèse. On retrouve ces mêmes réactions brutes chez l'aliéné, mais ici par un phénomène de retour au primitif. Th. Ribot avait déjà marqué que la conscience du moi, celle de la personnalité et de ses attributs, dernières parues de l'évolution — individuelle et raciale — sont les premières à s'évanouir en cas de déséquilibre mental. A leur place réapparaissent des formes de réaction plus primitives ; et celles-ci vont s'échelonnant dans le recul des temps. Toute la psycho-

logie génétique tient dans cette seule constatation fondamentale.

Ainsi le fait de saisir la signification psychologique originelle des émotions permet de mesurer l'effort qu'il faut, à l'enfant, pour coordonner tant de réactions qui sont en conflit entre elles : conflit entre l'automatisme — résidu ancré, dans la morphologie physiologique de l'individu, des adaptations de la race au milieu naturel (nous employons ici le mot « adaptation » au sens large, sans exclure l'hypothèse des mutations) — et les émotions, avec leurs « attitudes posturales » diverses, qui seraient, selon le Dr Wallon, des résidus de réactions ayant une portée sociale, humaine. Ici, à propos de suggestion collective, de mimétisme social inconscient, d'imitation, de jalousie, de sympathie, on trouvera des pages impressionnantes où les découvertes de Durkheim (la Société impose ses façons d'être et de penser à l'individu), Lévy-Bruhl (le conformisme chez les primitifs), Bergson (morale et religion des sociétés « fermées ») sont reprises et prolongées. Prolongées ? C'est plutôt leur base commune que nous découvre l'auteur, leur source retrouvée jusque dans les couches anatomiques profondes de l'être vivant, actuel ou ancestral.

Somme toute, les émotions s'expliqueraient comme des « structures » au sens que donne à ce mot la psychologie structurale (*Gestalt*) ; en d'autres termes des faisceaux de réflexes conditionnels, au sens que Pavlov et le Dr Hachet-Souplet donnent à ce terme. Un fait n'a d'intérêt que par rapport à ce qui le dépasse, à l'ensemble dont il fait partie, dit très justement l'auteur (p. VII) ; et il est lui-même, aux yeux de l'analyste, un ensemble. Exemple : « L'apparition des champs corticaux, tel celui du langage, ...implique la société, comme les poumons d'une espèce aérienne impliquent l'existence de l'atmosphère » (p. VIII). Psycho-génétiquement, s'il est permis de s'exprimer ainsi, le jeune enfant « tend vers la vie sociale... comme vers son état d'équilibre ». Il y a chez lui *appétit* — de caractère physio-psychologique, dynamique, s'exprimant du dedans au dehors — et les *aliments* qu'il rencontre — contingences, éléments statiques, saisis hors de lui, qu'il fait pénétrer en soi et qu'il s'assimile — deviennent dès lors chair de sa chair et sang de son sang. Ainsi l'aptitude au langage est universelle et dynamique ; l'apprentissage de la langue ambiante par le petit enfant a un caractère statique, actuel, limité dans le temps et l'espace. D'où cette constatation : les mécanismes physiologiques identiques créent des finalités psychologiques identiques *et vice-versa* ; en d'autres termes les « structures » actuelles d'un être sont le fruit commun des actions du moi et des réactions du non-moi — individuel ou ancestral. — Les structures actuelles et temporelles, à leur tour, agissent sur les « faits » qu'elles englobent et assimilent ou transforment. Toute l'industrie qui a transformé l'humanité est née de cette « adaptation » du non-moi au moi, de la nature à l'homme. En sens inverse des « résidus » psychologiques (les superstitions, par exemple) donnent lieu à des « faits » actuels par extériorisation de besoins émotifs de l'inconscient (rites religieux plus ou moins primitifs, croyances aboutissant à des actes, etc.). Ceci éclaire singulièrement la psychologie du symbole !

Et du même coup apparaît ce rapport, ce conflit, qui constitue la thèse originale et révélatrice de l'œuvre du Dr H. Wallon : les structures du tonus que l'on peut appeler animales (en entendant ici l'individu pré-social) agissent et réagissent souvent en sens contraire des structures constituées par des réflexes conditionnels d'origine et à fins sociales ; ou plutôt c'est le jeu de ces dernières qui vient troubler les premières. « Les progrès que doit réaliser la pensée de l'enfant, c'est en quelque sorte de se différencier en plans distincts, au travers desquels puissent s'effectuer toutes les dissociations qui s'imposent entre l'expérience concrète et tels ou tels systèmes de représentations ou de symboles que la connaissance y superpose ». (p. 4). Comme on le voit, rien n'est moins simple, vue du dehors, que l'évolution d'un petit enfant. Et pourtant rien n'est plus simple pour lui, car l'équilibre entre les réactions internes d'un être, envisagées entre elles, et les réactions de l'être total en rapport avec le milieu ambiant, est toujours réalisé ; il est un fait, puisque sans ce double équilibre le jeune être n'existerait pas. Notons que, dans ce terme de « milieu », il faut faire entrer la Société, tout au moins la famille, puisque le bébé, prolongement de l'embryon, demeure longtemps sans pouvoir se suffire à lui-même tant prennent de place les réactions archæo-sociales ou émotives en regard des réactions du tonus archaeo-animal de l'organisme !

*
* *

Il n'entre pas dans le cadre d'un article de revue de pousser plus loin l'analyse ni d'accompagner l'auteur dans les développements remarquables qu'il apporte à l'étude du caractère de l'enfant envisagé sous cet angle particulier — et fondamental. — L'analyse et la synthèse s'y rencontrent et

s'y complètent. On peut dire que cet ouvrage étudie certains caractères du caractère. Car ce mot « caractère », si l'on y prend garde, a deux sens. « Il faut entendre par caractère ce qui distingue les individus entre eux », écrit l'auteur (p. 6). Sans doute. Mais chez un enfant, on désignera par « caractère » la concentration des énergies ; et non seulement le centre fonctionnel, mais la stabilité de ce centre, son aptitude à résister aux influences perturbatrices de l'extérieur. Celui qui flotte au gré des vents, qu'il subisse l'empreinte du conformisme ou varie avec la dernière opinion émise devant lui, est dit manquer de caractère. Peut-on affirmer que l'auteur prenne en considération ce dernier sens, comme le titre pourrait le laisser supposer ? Il ne semble guère.

La nature partielle de ces trois études spéciales apparaît dès lors aux yeux de l'éducateur qui a besoin de comprendre la « totalité » de son élève pour favoriser l'évolution optima de cette « totalité ». Elle apparaîtra aussi, pouvons-nous ajouter, aux yeux de l'homme de science. M. Henri Wallon a voulu, de parti délibéré, s'attacher à la méthode empirique. Il en a le droit. Il s'y est tenu. Nous l'en louons. Mais cette méthode — sorte de marche de notre ignorance vers la vérité pressentie et entrevue — ne doit pas exclure, sur le plan « méta-physique » (nous séparons à dessein), l'existence d'une sorte de causalité en soi ou, pour mieux dire, d'un dynamisme sous-jacent aux phénomènes comparés et qui conditionne les corrélations constatées. Les hypothèses (méthodes de travail) de la typocosmie, par exemple, rendront ici des services incomparables : ceux-mêmes qu'apporte toute hypothèse dans la science ; les confirmations et infirmations expérimentales ont toujours été amorcées par des synthèses provisoires ; l'hypothèse conduit ainsi à la loi scientifique.

M. Wallon néglige et écarte, très légitimement d'ailleurs, certaines hypothèses qui, pour d'autres chercheurs, équivalent à des certitudes. Ainsi la télépathie comme base de la sympathie. L'existence d'effluves et de radiations humaines, étudiés avec la rigueur expérimentale la plus scrupuleuse par le M. E. K. Müller de Zurich, par exemple, apportera, nous en sommes convaincus, des « explications » de la plus haute importance pour la compréhension de l'éducation : des influences réciproques de l'adulte et de l'enfant et singulièrement de l'action qu'exercent la mère ou la nourrice chez le tout petit enfant. Mais l'examen de ces hypothèses-ci, nous répondrait le Dr Wallon, n'entrait pas dans son propos. A chaque jour — et à chaque savant — suffit sa peine.

On comprendra que nous nous soyons étendus quelque peu sur cette analyse. Depuis la lecture des ouvrages de Jean Piaget, on n'avait pas eu l'occasion de rien lire d'aussi « neuf », ni d'aussi enrichissant que ce petit livre du Dr H. Wallon. Que ceux qui vont déclarant : « Il n'y a rien de nouveau sous le soleil » — le lisent. Quant à ceux qui prônent, de façon simpliste, l'éducation traditionnelle pure et simple, engageons-les à s'instruire et à modifier leur opinion. L'Education nouvelle fondée sur la science impartiale est un ferment de révolution — de saine révolution. — Qui viendrait à le nier serait un faible d'esprit incurable, avec « régression au primitif. »

Ad. F.

Les Origines du Caractère chez l'Enfant

(*Extrait de l'Avant-Propos*) par le Dr Henri Wallon

On pourra constater souvent dans cet ouvrage la tendance à ne pas étudier les faits en série close, mais plutôt à les envisager dans divers des différents ensembles auxquels ils peuvent participer. Par exemple, cet ensemble chronologique des trois premières années, qui fournit à ce volume son contenu, est en outre étudié dans ses rapports avec les origines du caractère. Et c'est même en fonction de cet ensemble plus vaste qu'il a été délimité. Mais d'autres ensembles interviendront encore au cours des chapitres : ceux du comportement historique de l'espèce humaine, du comportement animal, des genèses et des régressions fonctionnelles, des cycles psychophysiologiques, etc...

Il semblerait pourtant que le domaine propre de la psychologie de l'enfant soit assez vaste pour satisfaire les plus ambitieux. Dès à présent, nul ne saurait le parcourir dans son entier, et ses explorateurs ne cesseront pas d'en étendre les limites. Mais vouloir s'y cantonner étroitement, abouti-

rait à ne plus faire que des inventaires, des énumérations chronologiques, de simples descriptions.

Sans doute est-ce là une limite jamais atteinte. La récolte des faits n'est jamais purement mécanique : elle a toujours une signification plus ou moins explicite. Il n'y a pas de fait en soi ; un fait est toujours plus ou moins façonné par celui qui le constate. Mais il peut ainsi répondre davantage à des poncifs, à des routines qu'à l'individualisation clairvoyante de traits fournis par l'expérience. Ainsi des collections indéfinies de faits peuvent ne pas valoir un fait unique mais significatif. En réalité, un fait n'a d'intérêt que dans la mesure où il est déterminé, et il ne peut l'être que par ses rapports avec quelque chose qui le dépasse, c'est-à-dire avec un ensemble auquel il puisse être incorporé en quelque manière. Mais il est lui-même un ensemble ayant sa physionomie, sa définition et qui se rattache par les traits qui le composent à d'autres ensembles plus élémentaires. Il en résulte non seulement que de confronter un fait avec tous les systèmes auxquels il peut être rapporté, c'est le traiter selon sa nature, mais le meilleur observateur est celui qui saura utiliser le plus de systèmes, tour à tour pour l'individualiser et pour l'expliquer.

La psychologie est certainement un des domaines où le cloisonnement excessif des faits étudiés entraîne le plus d'inconvénients. En effet, dans la mesure des 3/4 son objet s'élève davantage au-dessus des conditions les plus élémentaires, celles qui sont communément appelées matérielles, pour entrer dans des ensembles à qualifications plus particulières, l'ignorance où son étude laisse couramment ces derniers l'ampute de ses conditions déterminantes. Ce sera la méconnaissance par exemple de l'unité indissoluble que forment l'enfant et l'adulte, l'homme et la société. Et pourtant l'espèce ne peut trouver sa raison d'être que dans le type adulte et l'enfant tend vers l'adulte comme le système vers son équilibre. De même scinder l'homme de la société, opposer, comme il est fréquent, l'individu à la société, c'est lui décortiquer le cerveau. Car si le développement et la configuration de ses hémisphères cérébraux sont bien ce qui distingue le plus assurément l'espèce humaine des espèces voisines, ce développement et cette configuration sont dus à l'apparition de champs corticaux, tel celui du langage, qui impliquent la société, comme les poumons d'une espèce aérienne impliquent l'existence de l'atmosphère. La société est pour l'homme une nécessité, une réalité organique. Non pas qu'elle soit déjà tout organisée dans son organisme ; pas plus que ne l'est, dans les centres du langage, un système quelconque de langue parlée, avant son apprentissage. L'action se fait en sens inverse. C'est de la société que l'individu reçoit ses déterminations. Elles sont pour lui un complément nécessaire ; il tend vers la vie sociale, lui aussi, comme vers son état d'équilibre. Il est superflu évidemment d'ajouter qu'il n'y aurait pas de société sans les individus qui la composent, ni plus particulièrement de sociétés humaines sans l'homme et sa complexion psychophysiologique. C'est un côté de la question où la psychologie n'a pas d'applications utiles à tirer, l'objet de son étude étant l'individu.

Bien des difficultés viennent de ce que les ensembles naturels où s'inscrit la vie psychique n'ont pas été pris en considération. Là sans doute est l'origine d'oppositions comme celle du mécanisme et de la finalité, dont certains font si grand tapage et qui n'est peut-être qu'un *artefact*. Faire dans le système une coupe qui le décapite de ses conditions d'équilibre, c'est s'obliger à supposer dans les fragments un principe intime qui les fasse évoluer de l'intérieur par une sorte d'auto-création. Mais quel est le système, parmi les plus élémentaires, parmi ceux qui sont communément abandonnés aux lois mécaniques de la matière, dans lesquels la même opération n'entraînerait pas des conséquences semblables.

Il est vrai que dans les faits de développement humain, comme aussi dans les phénomènes de la vie, intervient une difficulté qui ne leur est peut-être pas spéciale, mais qui y est des plus apparente : c'est la longueur des étapes qui acheminent vers l'état d'équilibre. Vues au ralenti, elles tendent à se morceler en moments ou réalités distincts. Elles ne savent que se juxtaposer en périodes ou en états statiques. Il n'y a pas entre elles de véritable continuité. La durée, le temps leur restent extérieurs. Le temps est un abstrait, un absolu, un simple milieu sans participation réelle à l'explication des choses.

La finalité n'est peut-être que la revanche de ce temps absolu, investi à son tour d'un rôle, pour expliquer ce qui ne peut être statiquement expliqué. Rôle autonome et absolu, lui aussi, puisque sans commune mesure avec les autres facteurs qui servent à l'explication des choses. L'opposition du mécanisme et de la finalité ne serait donc, dans nos systèmes de connaissance, que la conséquence de la dissociation opérée par les

tâtonnements de la pensée aux prises avec le réel divers et changeant, entre ce qu'elle peut en fixer dans des images ou des concepts statiques et le temps. Les choses en devenir, ayant été séparées de leur devenir, au devenir s'est substituée la simple succession. Mais en retour, le devenir est apparu comme existant en soi et comme doué du pouvoir de se créer lui-même, c'est-à-dire en définitive de créer les choses. Antinomie entre la réalité de l'être et ce qui nous en est connaissable. Selon sa constante illusion la pensée impute à la nature des choses les discordances qui sont dues à la défectuosité de ses procédés. Mais ses procédés sont toujours révocables, lorsqu'éclate leur désaccord avec les nécessités de la connaissance. C'est l'exemple que la physique est en train de nous donner, en opérant la révision de ses principes.

Peut-être notre époque est-elle, dans tous les domaines de la connaissance, une époque où se posent des problèmes qui exigent une révision partout semblable des anciennes distinctions ou catégories. Dans celui de la psychologie, ce qui tendrait à le démontrer, c'est l'insatisfaction de tant d'esprits qui en arrivent à s'évader dans la métaphysique. Or, le résidu que peut donner l'analyse de leur spéculation, ce sont précisément ces notions du devenir créateur et de la participation à des ensembles où l'homme, en s'approfondissant lui-même, devrait trouver ses raisons d'exister. Dépouillées de leurs élans mystiques, ce sont exactement celles vers lesquelles nous venons de voir que nous orientent les besoins de la recherche scientifique. Mais où la métaphysique, éprise d'absolu et d'immobilité, oppose être et connaissance, essentiellement relativiste, la science s'applique à tisser de nouveaux apports entre tous les systèmes dans lesquels se répartit notre expérience des choses et de la vie, à les fondre toujours davantage les unes dans les autres, et, selon que cette œuvre d'unification par la connaissance l'exigera, à réformer ou abolir celles des distinctions ou catégories, intellectuelles du passé qui pourraient s'y opposer.

Faire ces constatations, ce n'est pas apporter une solution. L'exemple de la physique, qui pourtant dispose de méthodes autrement rigoureuses et de résultats autrement bien contrôlés que les sciences biologiques et surtout psychologiques, montre les difficultés extrêmes que présente une semblable révision. Ce n'est même pas donner un programme précis de recherches ; c'est seulement indiquer une direction et c'est aussi répondre à ceux qui, dans ce travail seraient tentés de relever des « digressions ».

L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres

(suite et fin).

L'Eau

Voici le développement d'un Centre d'intérêt :

L'Eau

Dans l'étude de l'eau nous avons envisagé :

a) Les propriétés de l'eau et leurs applications ;
b) Rôle de l'eau dans la Nature ;
c) Rôle de l'eau dans la vie de l'homme ;
d) Rôle de l'eau dans la vie des peuples.

a) Comme propriétés de l'eau et leurs applications nous avons parlé de sa *densité* de ses *Trois Etats* des *Vases Communicants*, ce qui nous a conduit aux :

Jet d'eau, distribution d'eau, puits artésien, niveau d'eau.

Ils ont fait à ce sujet une maquette : plan de l'école coté en altitude.

Nous avons ensuite parlé :

de la *pression de l'eau et du principe de Pascal :* barrage, ascenseur hydraulique ;
puis du *Principe d'Archimède :* bateaux, sous-marins ;
de la *Solubilité :* marais salants, courbes de solubilité ;
de la *Solubilité des Gaz :* eau de seltz, eaux minérales ;
de la *Vapeur et de sa force élastique :* machines à vapeur, locomotives, bateaux ;
de sa *Composition* avec l'analyse et la synthèse de l'eau ;
de la préparation et des propriétés de l'*hydrogène*.

b) A propos du *rôle de l'eau dans la Nature* nous avons vu :

1° Son rôle dans le règne minéral (avec le cycle de l'eau et son rôle géologique) ;

2° Son rôle dans le règne végétal (avec la vie des plantes, la germination, l'irrigation des contrées sèches) ;

3° Son rôle dans le règne animal.

c) A propos du *rôle de l'eau dans la vie de l'homme* nous avons envisagé :

D'abord son *utilité* :

en tant que boisson (d'où hygiène de l'eau) ;

en tant que plaisir (pêche, ski) ;

en tant que défense contre l'incendie ;

en tant que houille blanche.

Ensuite ses *dangers* :

Avec les inondations, les avalanches, raz-de-marée, etc...

d) A propos du *rôle de l'eau dans la vie des peuples* nous avons dit :

comment l'homme a utilisé les océans comme moyen de communication et de transport pour les échanges de produits de première nécessité. Nous avons aussi parlé des cités lacustres d'autrefois.

Au Troisième Stade enfin nous sommes dans le domaine beaucoup plus abstrait (celui de la chimie par exemple), auquel nous arrivons naturellement à la suite du travail précédent.

Par exemple l'étude de l'air nous a amené au point de vue composition à l'étude de l'oxygène, celle-ci à l'étude de la respiration et de la combustion, celle-ci à la connaissance des métalloïdes et métaux — d'où acides, bases, sels d'où réactions chimiques et leurs lois, etc... Exemple de sujet de travail : ils ont fait un travail sur les moyens de transports, travail destiné à revoir et illustrer des connaissances scientifiques déjà acquises.

Ayant établi que transporter des gens, c'est faire un travail, ce qui nécessite une force ou énergie, nous avons envisagé différents moyens de transport.

Nous avons vu, par des exemples familiers, que le moyen de transport ne crée pas l'énergie mais l'emprunte.

Nous avons vu que cette énergie peut être empruntée à des sources très différentes et transformée ingénieusement en énergie mécanique.

De là nous avons été amenés à parler de la conservation de l'énergie et par association d'idées de la conservation de la matière. Cela les a prodigieusement étonnés et l'un d'eux après quelques exemples a conclu : « En somme nous ne faisons rien sans rien », ce qui au fond est un énoncé précis de cette loi.

Nous avons adopté une classification des moyens de transport basée sur la forme de l'énergie transformée en énergie mécanique. Cette classification faite, nous avons étudié ou rappelé tous les phénomènes scientifiques sur lesquels ils sont basés (par exemple pour les bateaux il a été question du principe d'Archimède, pour les locomotives de l'expérience sur la force élastique de la vapeur et de la machine à vapeur).

Pour nous documenter, nous avons passé un après-midi au musée des Arts et Métiers où les enfants ont pris des croquis et examiné beaucoup de machines. De plus, là ils se sont rendu compte du labeur et du temps qu'il a fallu à l'homme pour arriver à l'adaptation et aux perfectionnements modernes qui leur paraissent chose si naturelle.

Ils se sont aussi rendu compte du courage et de la foi qu'il a fallu aux innovateurs tels que les premiers aviateurs qui ont risqué leur vie pour faire avancer la science.

Je ne vous ai pas parlé d'une chose que je considère pourtant comme très importante, qui intellectuellement, est du même ordre que les sujets de travail mais dans le domaine matériel. Je conseille à l'enfant de faire des *réalisations matérielles*, applications directes des phénomènes qu'il connaît.

Par là, il *vit* sa science et la met en œuvre ; il s'en sert en créant quelque chose de personnel. La joie de créer, cette activité en vue d'un but avec tous les problèmes inattendus qui surgissent sont très fécondes.

Cela à tous les stades de son évolution — les réalisations seront de nature très différentes puisque leurs connaissances le sont.

Au *Premier Stade* par exemple, il y a eu des fabrications de balances, de thermomètres.

A propos de l'étude de l'eau comme boisson et des puits, deux enfants ont fait dans un aquarium une coupe de terrain en sable, terre et argile donnant la formation d'une couche d'eau, avec un puits aboutissant dans la couche d'eau, une poulie et des petits seaux permettant de puiser l'eau dans le puits. A travers le verre du récipient on suit le trajet de l'eau qui s'infiltre dans le sable et vient constituer la couche. Un semis de blé complète cette coupe de terrain. Les enfants ont pu donner aux tout-petits de l'école une petite leçon très nette.

Au *Deuxième Stade* nous avons eu :

Une maquette de distribution d'eau dans une maison et un jardin.

Un niveau d'eau d'arpenteur avec lequel nous avons relevé les altitudes du jardin de l'école qui est très en pente et fait un grand plan coté en surface et en altitude.

Un baromètre dont nous suivons les indications avec intérêt.

Au *Troisième Stade :*

Un grand vient de fabriquer un densimètre.

Je voudrais vous dire un mot du fichier qui se constitue peu à peu :

Fichier. — Pour compléter tout cela et pour faciliter le travail individuel même lorsque tous les petits auront grandi et que le laboratoire aura beaucoup d'élèves, je fais un fichier qui sera un guide de travail et un guide pour faire les comptes rendus du travail fait au laboratoire.

Il est fait par centres d'intérêt.

Pour que l'activité de l'enfant soit toujours en éveil, il est sous forme de questions. Il comporte donc :

1° des *Questions* auxquelles l'enfant peut répondre avec un peu de réflexion et d'observation ;

2° des *Expériences* à faire dont le mode lui est expliqué en détail, avec des croquis s'il le faut.

Une indication bibliographique au bas de chaque fiche lui indique un livre au cas où il voudrait se documenter plus amplement ;

3° des *Problèmes à faire expérimentalement ;*

4° des *Problèmes numériques.*

Pour les questions intéressant le centre d'intérêt mais qui n'entrent pas dans le cadre des livres simples que l'enfant a à sa portée, il y a des fiches de textes.

Pour finir, je vous parle rapidement du *comportement des enfants.*

Les enfants sont très intéressés par tout ce qu'ils apprennent au laboratoire. Leur joie est très grande. Ils sont heureux de manipuler et aussi d'apprendre.

Ils trouvent là un travail complet qui met en œuvre toutes les activités. Ils y satisfont leur désir d'activité manuelle et que de ce travail il sorte un fait, une vérité avec laquelle ils font connaissance, cela les ravit. Si bien qu'il leur arrive de ne pas épuiser cette joie en une fois et qu'ils désirent recommencer une expérience déjà faite ou qu'ils assistent à cette même expérience refaite par d'autres.

Dans toute la réalisation de leur maquette ou compte rendu, ils peuvent s'exprimer en toute personnalité. Ils travaillent pour ces choses-là seuls ou par groupes comme ils le désirent. Dans toutes ces choses-là, ils veulent faire « bien » et « joli ». Pour toute réalisation matérielle avec des moyens de fortune, ils se débrouillent et s'entr'aident souvent. Leur esprit est véritablement en éveil et non inerte et docile.

Nous avons eu des discussions passionnantes chaque fois que nous avons touché aux grandes lois de la science.

La conservation de la matière par exemple a été le sujet d'une longue conversation où je pouvais voir travailler l'esprit de l'enfant. Cette loi « que rien ne se crée » les étonne si fort qu'ils ne l'admettent pas sans grande discussion. Après une réflexion intense une petite élève me déclare : « Si, je sais un cas où la matière se crée ». Je la questionne. « Si on met une graine dans la terre elle donne naissance à une plante, même ajoute-t-elle, avant de disparaître elle a bien créé quelque chose ».

Je leur parle à ce moment-là de la composition chimique des végétaux et des animaux, des éléments qui les constituent et leur dis où les plantes et les êtres puisent ces éléments pour se développer. La circulation de tous les éléments, en particulier de l'Azote, les frappe beaucoup.

Voici encore un exemple qui vous montrera combien l'esprit de l'enfant est actif et découvre combien ce qu'il sait est un point de départ vers la découverte.

Comme nous venions de dire que le principe d'Archimède est applicable aux gaz, une fillette me dit spontanément : « Mais alors voilà une chose très drôle, les corps devraient être plus lourds dans le vide que dans l'air ». Pour ne pas interrompre sa pensée, je reste neutre. Elle continue : « Mais voyons, voilà un corps dans l'air, ici le même corps dans le vide ». (Elle me fait un schéma tout en parlant). Elle est ravie quand je lui dis qu'effectivement cela est vrai. Nous prenons quelques objets et mesurons leur volume, leur poids et calculons ce qu'ils péseraient dans le vide. D'elle-même elle trouve que la différence de poids relative est fonction de la densité du corps et nous faisons quelques calculs amusants. Cette même fillette trouve qu'on pourrait faire des ballons en faisant du vide dans l'enveloppe. Vous voyez quelle activité d'esprit et quelle compréhension tout cela dénote.

Je termine cette fois, en vous redisant que tout ceci est un essai pour lequel il y a beaucoup à faire mais il me semble que c'est dans ce sens qu'il faut chercher, d'autant que dans cet épanouissement général vers lequel nous essayons tous de guider l'enfant, sa personnalité se forme dans la joie et l'enthousiasme. L'enfant se créait une vie intérieure et sa formation morale et sociale, sa formation intellectuelle se font parallèlement.

N. Trellis.

L'Enseignement de l'Histoire à l'Ecole Decroly

(suite et fin).

1° La période de *classement et de généralisation* s'étend au degré secondaire et comprend l'étude de l'histoire universelle d'abord largement associée au centre d'intérêt, puis suivant son rythme propre.

a) *Association au centre d'intérêt.*

De 12 à 15 ans chaque notion d'observation n'est plus reportée systématiquement dans le temps et l'espace comme au degré primaire. L'enfant revoit d'ailleurs pour la seconde fois le centre d'intérêt ; et son intelligence plus ouverte demande un développement plus ample. C'est l'idée seule du centre d'intérêt qui unit les différentes branches. Ainsi, étudiant l'*alimentation* en 6e, il considère l'alimentation dans l'antiquité et notamment en Egypte selon le plan suivant :

1° Etude du pays et de ses ressources (Comparaison avec l'Egypte actuelle).

2° Etude de l'Egyptien (origine, caractère, histoire jusqu'à nos jours.

3° Alimentation du corps.

a) Produits de la chasse, pêche, agriculture, commerce.

b) Les repas avec les ustensiles, la toilette aux repas, l'endroit où ils se prennent.

4° Alimentation de l'intelligence : Ecriture, littérature, sciences.

5° Alimentation de l'esprit : La Religion et l'Art.

Etudiant *la défense* en 4e on développe les points suivants :

I. *Défense de l'empire romain d'Orient.*

1° Moyens naturels de défense offerts par le site de Constantinople.

2° Les ennemis intérieurs : gouvernement, administration compliquée, religion orthodoxe. Les ennemis extérieurs : Les Avares, les Bulgares, les Slaves, les Perses, les Arabes, les Vénitiens et les Gênois, les Francs.

3° La résistance : Diplomatie, fortifications et armées.

4° La chute sous les coups répétés des Turcs (Seljoukides et Osmanlis).

II. *Défense de l'Europe contre les Turcs : La question d'Orient.*

1° Apogée de la puissance turque aux XVIe et XVIIe siècles.

2° Décadence au XVIIIe siècle et refoulement dans les Balkans. (Intervention Russie et Autriche).

3° Désagrégation au XIXe siècle.

4° Refoulement au XXe siècle. (Site de Constantinople).

Associé à cela l'art Byzantin, l'art Russe, l'art Musulman.

Les leçons d'histoire commentent les visites guidées des musées, des villes et des lieux historiques, les projections faites en classe, la documentation réunie par le professeur et les élèves.

Ceux-ci font toujours leur livre d'histoire, cahier précieux bien illustré et documenté. A côté de lui, ils tiennent un carnet où les questions étudiées sont résumées.

Vers 14, 15 ans une idée générale n'est plus nécessaire pour captiver l'attention ; l'adolescent s'intéresse à l'histoire pour elle-même et désire en connaître les lois propres. Cependant elle garde le contact avec les autres branches en ce sens que l'on essaye d'établir le plus de rapports possible entre les différents cours. Ainsi étudiant en histoire le moyen âge par exemple on profite pour voir au même moment la littrature, les arts roman et gothique de cette même période et on y associe l'étude géographique des lieux et des pays dont on parle.

Chaque branche conserve cependant son caractère particulier avec la méthode qui lui est propre. On souligne simplement les relations qui les unissent pour le plus grand profit et pour la facilité de l'élève.

*
* *

La section supérieure de l'Ecole Decroly est une création récente ; aussi l'enseignement de l'histoire comme celui des autres branches, n'est qu'à la phase d'expérimentation.

Voici le programme et la méthode suivie pour l'enseignement de l'histoire avec le 1er Groupe d'élèves sortant cette année de la Section Scientifique.

PROGRAMME

L'histoire universelle fut répartie sur les 6 années du degré secondaire comme suit :

En 6e : Histoire des peuples orientaux : Egyptiens, Chaldéo-assyriens, Phéniciens, Juifs, Mèdes et Perses, rattachée au centre d'intérêt : l'alimentation.

En 5e : Histoire de la Grèce et de Rome

associée largement au Centre d'intérêt : La lutte contre les intempéries.

En 4e : Histoire des destinées de l'Empire romain d'Orient de sa création à nos jours, associée au centre d'intérêt : La défense, ce qui entraîne l'étude de l'histoire de toute l'Europe orientale. (Question souvent escamotée).

En 3e : 1° Vue générale du Moyen-Age (invasions du ve siècle, les Francs, invasions du IXe siècle, la féodalité, l'église, régime féodal, mot communal ;

2° Vue particulière de l'histoire des Etats occidentaux : France, Angleterre, Saint Empire romain de nation germanique, Belgique, Espagne des origines au XIIIe siècle

En 2e : 1° Le mouvement communal ;

2° XIV-XVe s. Faits généraux et faits particuliers à la France, Allemagne, Angleterre, Belgique, Espagne ;

3° Caractères généraux des temps modernes, étude du XVIe s., faits généraux et faits particuliers.

En 1re : XVIIe et XVIIIe siècles. Epoque contemporaine.

Ainsi : 1° L'histoire universelle est vue plus profondément puisque les 2 cycles traditionnels sont supprimés ;

2° L'histoire de Belgique s'étudie dès la 3e dans le cadre de l'histoire universelle, ce qui facilite sa compréhension ;

3° L'histoire des Etats se présente à l'élève en longueur et en largeur, c'est-à-dire selon leur rythme propre et dans leurs rapports avec les autres Etats. (Tenue de tableaux synoptiques et de fardes résumant l'histoire particulière de chaque Etat) ;

4° L'antiquité est revue en 2e et 1re au cours d'histoire de l'art, de littérature et de morale, donc sous un aspect nouveau qui vivifie les connaissances antérieures.

MÉTHODE

1° *Diviser matière historique* d'une question ou d'une période entre le professeur et les élèves ; prévoir les documents nécessaires à cette étude, les visites à faire. Le travail de l'élève devient de plus en plus important au fur et à mesure qu'il avance en âge. En 2e et 1re le rôle du professeur est celui d'un guide : il n'intervient que pour expliquer les questions difficiles, commenter les exposés d'élèves, faire les raccords entre ceux-ci et souligner la philosophie de l'histoire ;

2° *Visite de musées* de villes ou de lieux historiques ;

3° *Exposé de la question* par le professeur ou l'élève en utilisant des projections, des cartes historiques ou des *textes* (Chroniques de Froissart), textes de Bossuet, Montesquieu, Voltaire, et des historiens, repris au français ;

4° Résumé de la question au tableau synoptique et par carte ;

5° Travail écrit d'après questionnaire, pour se rendre compte de l'étude faite à domicile de toute période ;

6° Révision à l'aide de questionnaires oraux et de jeux individuels ou collectifs tels que le jeu des événements, des dynasties, des faits importants, des mots historiques, des hommes célèbres, des portraits ;

7° Représentation historique subsiste.

Donc : L'enseignement de l'histoire à l'Ecole Decroly suit le développement psychologique de l'élève. Il associe d'abord étroitement au centre d'intérêt puis de plus en plus largement, mais se base toujours sur l'observation présente amenée par le centre d'intérêt, fait appel à l'activité personnelle de l'enfant et emploie les jeux éducatifs.

Il réalise donc pleinement son but : former le jugement de l'enfant au contact du passé pour l'aider à mieux comprendre le présent et y remplir un rôle utile et pacifique.

Mlle CLARET,

Professeur à l'Ecole Decroly (Bruxelles).

Une expérience : La correspondance interscolaire internationale à l'école primaire rurale

Mlle Brunot a exposé (1) l'organisation, comme les résultats remarquables, de la Correspondance interscolaire — et internationale — dans les écoles du second degré.

Cette Correspondance interscolaire n'est cependant pas, comme beaucoup le croient, une pratique uniquement réservée à nos lycées et à nos E. P. S. Elle est possible, et nous entendons bien le prouver, dans les

(1) N° 80, août-septembre 1932 : *Pour l'Ere Nouvelle.*

écoles du premier degré, même les plus modestes. N'étant plus l'heureux privilège d'une minorité, mais une activité offerte à tous, son intérêt, pour les éducateurs, devient plus vif comme plus pressant. Pour dire tout le fond de notre pensée, un maître *doit* utiliser la Correspondance interscolaire internationale. Psychologiquement, elle répond à des besoins réels ; pratiquement l'introduire dans nos classes primaires ne souffre aucune difficulté. Et notre expérience de plusieurs années nous permet d'affirmer les résultats certains, divers et remarquables de ces échanges interscolaires.

Il existe à Paris une section de Jeunesse de la Croix-Rouge française. Cette section organise une vive propagande pour la création de filiales dans tout le pays ; les « Juniors » de chaque groupe scolaire affilié ont deux champs d'activité : la bienfaisance et l'hygiène mises au service de la collectivité, et la correspondance interscolaire. Si précieuse que soit la première, la seconde seule retiendra notre attention. Une revue mensuelle « Jeunesse » (1), fort bien illustrée et présentée d'heureuse façon, assure la liaison entre les divers groupes de « Juniors » comme avec le Secrétariat général parisien. Pour rassurer quelques-uns et pour entraîner quelques autres, il est utile de préciser que l'adhésion *effective* des élèves comme Juniors n'est point obligatoire et qu'une scrupuleuse neutralité est la règle absolue. Il suffit d'abonner sa classe à « Jeunesse » et de frapper à la porte de Mme Piérard, l'active secrétaire générale, pour entrer tout aussitôt dans le vaste réseau d'amitiés internationales.

Vous écrivez au 52, avenue de Breteuil, en indiquant les pays pour lesquels votre préférence s'affirme ; naturellement, vous avez ajouté quelques renseignements indispensables : le cours dont vous êtes chargé, le milieu scolaire... Quelques jours plus tard — même pas quelques semaines — un premier envoi vous parvient. C'est, suivant les conventions établies, un large album, œuvre d'écoliers lointains, qui va dérouler aux yeux ravis de vos élèves le film vrai et naïf d'une vie inconnue. La lettre, avec ses détails pittoresques et ses messages d'amitié, est là, toute bizarre pour vos petits, car les signes en sont extraordinaires et les mots incompréhensibles. Mais la traduction — assurée à Paris — leur apporte l'écho merveilleux et clair qu'ils attendaient. On lit, on admire, on rit, on s'exclame. Puis on range l'album dans le coin de la bibliothèque où on le retrouvera dix fois, vingt fois dans l'année. Et l'on préparera la réponse, car la juste règle est qu'il y ait échange et non réception sans retour. Faire un album c'est réunir gravures, dessins, travaux manuels, textes qui donneront la physionomie de la région ou du pays, de la classe ou du village ; faire un album c'est s'ingénier de mille façons à faire plaisir et à intéresser les petits amis des quatre coins du monde. C'est bien la chose la plus facile pour des écoliers soigneux et actifs. Le maître surveillera, interviendra au besoin, mais (est-il besoin de le dire aux lecteurs de « Pour l'Ere Nouvelle » ?) avec la discrétion la plus entière.

L'album prêt, on l'expédie à Paris qui se charge de le transmettre. Ainsi s'effectue sans heurts, ni ennuis, presque sans frais (deux tarifs postaux Paris-province, province-Paris) le premier échange. Bien souvent l'on vous répondra et une correspondance assez régulière — quoique espacée — s'établira ainsi des plus lointaines contrées ou des pays voisins. Peut-être les échanges ne se poursuivront pas, mais, nous le verrons, rien n'aura été perdu.

Peut-être recevrez-vous quelque envoi bien étonnant. Imaginez qu'un beau matin — cela nous est arrivé — le facteur vous remette deux poupées venues en droite ligne du glacial Labrador. Betsy a des gants de daim, un capuchon bordé de fourrure, un pull-over bien chaud ; John Michelin — un nom bien français qui vous permettra de dire deux mots intéressants aux élèves — porte des bottes en peau de phoque. Puis l'on suspend à une place d'honneur les deux nouveaux amis et les écolières de la petite école mixte commencent à préparer une mariée bretonne qui va rendre la visite du couple canadien. Quelle vie et quelle joie ! Peut-être alors vous déciderez-vous à frapper encore à la porte de la section française de la jeunesse et vous demanderez un, deux, trois nouveaux correspondants.

Dans notre ancienne école de village bas-breton, nous avions réussi, ayant 25 élèves, à entrer en relation avec une quinzaine d'écoles différentes. Il est vrai que c'était là un record qu'aucune école de France n'a pu nous ravir. Nous étions en correspondance avec la Belgique et la Nouvelle-Zélande, le Canada et les Philippines, l'U.S.A. et le Japon... Nous estimons n'avoir nullement exagéré. Tout le travail de correspondance se faisait aux moments perdus des heures scolaires, pendant les interclasses, aux heures de dessin ou de travail manuel. Nous avouerons cependant avoir quelquefois bousculé

(1) Abonnement, C. C. 566-64, 10 fr. par an, Avenue de Breteuil, Paris.

l'horaire officiel. Le facteur est arrivé en classe, à l'heure de la leçon de grammaire ou de calcul, et nous a remis le paquet recommandé. Les élèves ont reconnu un album : il y a de « l'électricité dans l'air ». Sans nul ennui, nous laissons là grammaire ou calcul, nous ouvrons l'album et nous l'examinons longuement, passionnément. Avons-nous perdu du temps ? Il s'agit simplement de savoir ce que l'on entend par là.

Jean-Jacques Rousseau n'a-t-il pas dit :

« La plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation, ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre ».

Et nous le « perdions » sans grand remords quand tombèrent sous nos yeux ces lignes de notre Maître Ferrière dans « l'Ecole active » : « Il (l'enfant) est captivé par les enfants plus que par les adultes... Si l'on veut essayer d'attirer son attention sur d'autres temps et d'autres lieux — amorce de l'histoire et de la géographie — qu'on lui montre les enfants et les objets qui leur servent ». Voilà les conclusions d'un Maître. Nous pouvions « perdre du temps ! » Ce que notre intuition et aussi la réalité vivante de notre classe nous faisaient croire se trouvait confirmé.

Qui, d'ailleurs, n'a remarqué l'intérêt profond des élèves pour toute action, tout récit où des enfants entrent en jeu : « Les Aventures merveilleuses d'un jeune boy-scout » ou « Le Tour du Monde d'un apprenti parisien », « Le Tour de France par André et Julien ».

N'est-il point symptomatique que bon nombre de manuels de lecture parus ces dernières années sont tout simplement le récit de la vie quotidienne d'une Line ou d'un Pierrot, d'une Zette ou d'un Jeannot ?

Photos et vues évocatrices, costumes des poupées, lettres souvent très riches de renseignements ont un caractère de réalité et de vie qui forcent l'attention et assurent la conservation du souvenir, d'un souvenir d'ailleurs beaucoup plus riche que les traces laissées par le manuel ou même la leçon magistrale. Puis le globe que l'on fait tourner, la carte que l'on consulte, pour placer le pays ou suivre le grand voyage de l'album permettent l'acquisition de connaissances avec une toute autre sûreté et une toute autre facilité que des exercices scolaires sans motivation. A l'intuition concrète de l'espace, qui rentrent dans le cadre des études géographiques, les échanges apportent leur aide. L'enfant, en effet, est comme ce paysan dont parle M. Cuvillier, qui « n'est jamais sorti de son village » et qui « imagine la France avec la grandeur d'un canton ». Les matériaux que nous livrent la Correspondance internationale permettent un éveil de l'intuition, si ce n'est encore la « prise de conscience » désirée. L'histoire même — qui paraît n'avoir que des liens très éloignés avec cette activité — se trouve parfois singulièrement éclairée, en l'un de ses faits, par quelque détail d'un album. Rappelons cette page des écoliers de Lachine, ville du Canada... Ils nous contaient comment leur cité fut fondée par un colon français, dont l'idée fixe était d'arriver en Chine par l'Ouest, d'où le surnom du pionnier et le nom de la ville. Et ce John Michelin qui enchanta nos élèves, voilà encore un nom français dans le Dominion canadien. Des riens, mais des riens concrets, intéressants, que vous glanez ainsi et qui montrent à vos élèves que l'histoire est tout de même une réalité, qu'elle est autre chose que cette sorte d'abstraction débitée en tranches dans des manuels. Il nous serait tout aussi facile de montrer que nos leçons de choses peuvent trouver, elles aussi, à la correspondance quelque bénéfice inattendu.

***

Convenez avec nous qu'à l'exercice si scolaire de rédaction « vous écrivez à un camarade pour... », il est rationnel de préférer celui qu'offre naturellement notre correspondance. « Il faut répondre à nos petits amis étrangers ». On veut donner à la lettre ce tour aimable et poli nécessaire pour s'adresser aux amis qui ont envoyé un album si intéressant. Voici l'éducation morale, nous sommes au cœur même de notre métier. Dans les heures troubles que nous traversons, n'est-il pas éminemment utile, nous dirions même impérativement nécessaire, qu'au moins les enfants de tous les pays se tendent les mains ?

Ouvrons donc toutes grandes les fenêtres de notre classe aux messages qui s'en viennent vers nous. Avec eux arrive la Vie. Et tout ce qui est vie, tout ce qui chasse la torpeur, tout ce qui ranime chez l'enfant « l'élan vital » créateur, est précieux, infiniment précieux, pour les maîtres décidés à tout faire pour leur beau métier.

B. CARUEL,

Instituteur rural à Kernevel.

Sur la valeur des sciences naturelles pour la culture générale

(*par Etienne RABAUD*)

...Les sciences naturelles, autant et plus que bien d'autres disciplines, donnent le moyen d'exercer au préalable l'intelligence de l'enfant en lui apprenant à observer et à réfléchir. En outre, et surtout, elles fournissent le lien qui unira les parties (du programme).

1° Que faut-il faire au point de départ, quand l'enfant sort des classes enfantines où il a acquis les premiers outils indispensables : lecture, écriture, rudiments du calcul ? Il faut précisément commencer à introduire dans son esprit la méthode qui doit l'amener à réfléchir, et à réfléchir correctement. Il faut donc, dès ce moment, l'entraîner à observer, l'habituer à pratiquer sans cesse une analyse patiente, précise et sûre, lui montrer comment l'observation comparative l'aidera à porter des jugements corrects.

On met en œuvre cette gymnastique intellectuelle, on dresse l'enfant à observer, non seulement avec les yeux, mais avec l'esprit, en lui donnant pour tâche de *décrire* un objet, de le décrire exactement, et dans ses détails. A cette tâche, un objet quelconque peut évidemment servir. Mais un bibelot d'étagère n'a qu'un intérêt restreint ; il pourra servir de « test », il ne sera pas l'élément d'un ensemble d'objets de même nature d'où doivent sortir des notions et des faits, dont l'enfant devra plus tard tirer parti.

A cet égard, une plante ou un animal présente un intérêt singulier. La description exige un grand soin ; les parties qui les composent, en effet, ont une position relative précise, des connexions bien définies, une forme et un mode de fonctionnement — une signification — qui n'appartiennent qu'à elles. En outre, la comparaison s'exerce utilement avec d'autres plantes ou d'autres animaux, c'est-à-dire avec des objets vraiment comparables, et le demeurant, en dépit de leur diversité.

Tout cela ne s'exprime pas n'importe comment. L'essentiel est d'obtenir de l'enfant qu'il l'exprime correctement et clairement, c'est-à-dire qu'il étudie l'objet, applique à chaque particularité la désignation qui lui convient et *décrive*, non des parties séparées, mais les parties d'un tout et de telle manière que la description évoque exactement l'objet.

Je dis bien *description*. Il importe, en effet, que l'enfant décrive la plume à la main, l'objet sous les yeux, et ne se borne pas à le dessiner. Certes, le dessin exige une certaine attention, et il est utile que l'objet à décrire soit, également, dessiné. Mais le dessin seul n'atteint pas le but que l'on vise. Précision, forme des contours, indication des rapports sont plus dans l'œil du dessinateur que dans son esprit. Aisément, un trait de crayon permet d'esquiver l'effort nécessaire pour rédiger une description complète, à la fois précise et claire. Souvent, d'ailleurs, une explication du maître précède l'exécution du dessin ; cette explication supprime, tout au moins diminue dans une mesure appréciable, l'effort que devrait fournir l'élève. Enfin, le dessin ne représente les mouvements que d'une façon très fragmentaire ; tandis que la description des mouvements et des attitudes exige une observation soutenue et une analyse dtaillée.

Sans doute, le maître donnera quelques indications préalables. L'enfant doit savoir à quel objet il a affaire, son nom, son histoire, d'où il vient et ce qu'il fait : car un objet anonyme perd le principal de son intérêt. Mais cette introduction se bornera à l'essentiel indispensable pour exciter l'intérêt de l'enfant et lui permettre d'exécuter sa besogne intelligemment ; le maître n'amorcera pas la description elle-même. On concevrait plutôt, à titre d'exemple, la description d'un autre objet, de façon à montrer la méthode à suivre.

L'objet pris pour exemple différera suffisamment de l'objet soumis à l'élève ; sinon le rôle du maître équivaudrait à celui d'une traduction juxta-linéaire, qui supprime cela même que l'on voudrait obtenir : nous reviendrions ainsi aux trop célèbres « Leçons de choses », enseignement purement livresque et sans profit véritable.

Bien au contraire, il importe que l'élève exécute seul la besogne, la correction viendra après, avec tous les commentaires que les circonstances suggéreront au maître. De toute évidence, l'enfant rompu à ce travail prendra l'habitude de regarder avec attention et avec ordre, de soupeser la valeur des

mots avant de s'en servir ; il fera moins appel à la mémoire pure car, la réflexion jouant, les faits s'enchaîneront et se retiendront l'un l'autre.

Il va sans dire que la nature de l'objet, la difficulté du travail, de même que la série des objets successifs, seront proportionnés à l'âge et au développement de l'enfant. Au début, l'étude des formes extérieures suffira, puis on passera à une dissection élémentaire des plantes ou des animaux ; autant que possible on aura soin de placer l'objet vivant à côté de l'objet mort.

L'étude isolée d'objets successifs ne suffit évidemment pas. Le dressage de la réflexion appelle un travail de comparaison, portant sur les diverses particularités des objets. Apprécier et mettre en valeur ressemblances et différences force mieux encore l'attention et affine le jugement. La comparaison, en outre, introduit au bout d'un certain temps, la notion de classification, qui est élémentaire, accessible de très bonne heure en tant que notion de mise en ordre. Plus tard, la comparaison permettra de montrer l'enchaînement des organismes et d'introduire un certain nombre de données complémentaires (1).

2° Tout cela n'est encore qu'un exercice préliminaire, pourrait-on dire, un exercice progressif d'assouplissement et d'entraînement. Outre qu'il incruste la méthode dans l'esprit de l'enfant, il lui inculque diverses notions, élémentaires mais fondamentales.

L'élève grandit. Par petites étapes, il a ainsi tiré de ses descriptions un certain nombre de faits et d'idées ; il a vu des formes variées, il connaît les principaux organes, la diversité des fonctionnements ; il a classé les ressemblances et les différences observées, il pressent l'enchaînement des êtres, peut-être aussi leur interdépendance. Surtout, il a appris à observer et à réfléchir sur ses observations ; attention et réflexion s'appliqueront spontanément à d'autres disciplines et le résultat sera d'autant meilleur que l'on s'appliquera à montrer leur coordination.

Un moment vient où cette coordination doit donner son plein rendement, mettant en relief le lien des choses et leurs répercussions réciproques, tout en limitant au strict indispensable l'effort de mémoire. Diverses matières sollicitent, en effet, l'activité de l'élève, chacune fournissant des éléments importants pour le développement de la culture générale : l'Histoire, la Géographie, la Psychologie, la Philosophie, la Physique, la Chimie, indépendamment des parties purement littéraires : il faut éclairer ces disciplines les unes par les autres, marquer leur continuité, de façon à produire un tout cohérent, en quoi consiste la culture générale.

(*Extrait d'un article publié par* « Les Cahiers rationalistes », n° 31,

(1) A titre d'exemple de ce que l'on peut tirer du procédé comparatif, supposons l'attention de l'enfant attirée sur les divers modes de locomotion des animaux qu'il a soigneusement étudiés (la méthode heuristique rendra ici de très bons effets) : locomotion dans l'eau, dans l'air, sur le sol, forme des animaux correspondants ; leurs appendices et leur rôle, l'absence d'appendices ; la colonne vertébrale ; les mouvements des appendices et ceux du corps, la comparaison des parties analogues ou homologues. Chemin faisant se présente la notion de contraction et de muscle, l'élève la saisira en palpant son propre biceps. Au muscle se lie le système nerveux que peut éclairer aisément la dissection d'une grenouille et l'expérience élémentaire de réflexe sur le même animal. D'autres conséquences se présentent comme d'elles-mêmes ; telle, à titre de première indication, la question des rapports de la forme avec le fonctionnement et l'habitat (cas des nageoires, par exemple). Rien n'est plus propre, à coup sûr, à éveiller l'attention et à provoquer la réflexion.

Sauvons l'Enfant

Lettre d'une éducatrice

Publié par « Les Nouvelles Littéraires »
(7 avril 1934)

Lorsqu'on vit l'angoisse du monde, cette douloureuse expérience où sombre l'esprit, il arrive un moment où on ne peut plus se taire. « Les sacrificateurs suffiront à sauver le monde », écrit A. de Châteaubriant dans *la Réponse du Seigneur* et, certes, nous avons assez d'amour... Mais serons-nous assez nombreux pour que l'œuvre de rédemption s'accomplisse, pour que l'humanité, malgré les régressions actuelles continue sa marche régulière vers la perfection ?... Nous avons besoin de sentir la réalité de notre force, nous avons besoin d'exalter notre ferveur en la rayonnant, il nous faut le dynamisme de nos ferveurs confondues...

Lorsque l'un de nous, dans la recherche

de la seule chose essentielle, croit entrevoir une étincelle, alors il doit appeler, appeler éperdument vers ceux, qui avec lui, voudront souffler sur la vacillante lueur ; et lorsque la vacillante lueur est devenue pour lui une certitude qui illumine la vie, alors, impérieusement, il faut parler : une certitude joyeuse est le trésor commun où chacun puisera sa nourriture et l'opportunité même d'avancer.

Pour établir par delà l'incompréhension, la haine, le matérialisme actuel, un ordre nouveau où l'esprit sera maître, combien sommes-nous à crier : « Il faut sauver l'enfant », car l'enfant détient les valeurs spirituelles méprisées des hommes actuels, il est aujourd'hui l'expression humaine la plus haute !...

L'enfant, qui franchit dans les différents stades de son développement tout le passé humain, porte aussi en puissance tout son devenir, toute sa perfection définitive et c'est sans doute vers elle qu'il marche avec ce visage émerveillé...

En ce siècle où les buts les plus suprêmes sont négligés pour les satisfactions matérielles immédiates, l'enfant est constructeur d'une réalisation humaine qui dépasse l'homme actuel, mais qui a son sens et sa place dans l'échelle éternelle de l'esprit. Toute une civilisation tendue vers le spirituel s'effondre, croyons-nous ?... Mais l'enfant est là et c'est en lui qu'elle trouve son aboutissement, c'est par lui qu'elle se continue, c'est de lui qu'elle élance sa trajectoire régulière à travers les siècles...

« Mme Montessori considère l'enfant comme un apprenti dont la tâche est de construire l'homme », je lus cette phrase ce matin dans l'appel qui vient d'être jeté au monde pour le prochain congrès montessorien. « Construire l'homme !... » Mais quel homme ?... Que serait une éducation qui, utilisant seulement la faculté inférieure de l'adaptation, amènerait l'enfant à construire l'homme à l'image du monde actuel ?... J'appelle au secours, car je sais toutes les déformations que peut prendre le « moi » des adultes ; je sais hélas ! qu'il aspire à réfléter, son image limitée et laide dans le miroir vierge que l'enfant tend vers la vie. Pour l'enfant, nous avons peur, hommes, du pauvre savoir que vous lui avez préparé, nous avons peur de votre matérialisme, nous avons peur de vos joies, nous avons peur de vos haines. Pour le porteur de lumière, nous avons peur de votre malheur !...

Car l'enfant est créateur et il se crée lui-même dans la joie ; dans la joie il recrée le savoir en ses sensations concrètes et vivantes, et jusqu'en ses abstractions les plus hautes, et si nous lui ôtons la faculté de créer, nous lui prenons la joie ! Nous lui enlevons même la possibilité en sa création de nous dépasser, nous le limitons en son aspiration supérieure à la plénitude de la vie.

« Construire l'homme... », réjouissons-nous, car l'enfant, qui le réalise déjà en lui-même, le construit chaque jour dans la perfection que nous rêvons. Si l'esprit sombrait partout, l'enfant le sauverait par l'essence même de sa nature, par l'aspiration supérieure qui anime ses recherches et ses expériences...

L'homme insatisfait de notre siècle de progrès matériel recevra-t-il de l'enfant la suprême révélation ? Sera-t-il assez libéré de son orgueil d'adulte pour accepter un jour de l'enfant le secret de la joie ? Comprendra-t-il que lui aussi, sa tâche est de « construire l'homme », de se réaliser lui-même dans ses aspirations les plus hautes, et qu'il est *un* avec l'enfant dans le dynamisme de la vie. L'enfant bondit joyeusement de palier en palier sur l'échelle du devenir humain, et nous « les grands », que sommes-nous, sinon les éternels apprentis spirituels, constructeurs en nous-mêmes d'un homme toujours nouveau, toujours plus parfait ?...

Dans cette construction d'une vie supérieure, nous sommes donc nombreux, très nombreux, nous sommes forts, nous avons avec nous l'enfant, l'homme de demain, l'homme éternel. Mais, nous le crions avec angoisse, il faut sauver l'enfant de la médiocrité de l'homme actuel ; nous ne pouvons plus nous taire, tant que sera admis comme règle presque générale ce monstrueux sacrifice de la joie au malheur, ce sacrifice de la plus haute expression humaine, créatrice et constructrice à la plus médiocre, celle de la soumission du plus faible au plus fort, ce sacrifice de l'Esprit dans sa marche évolutive au néant ou au statisme spirituel de notre époque.

Mlle FERIGNAC, *institutrice,*

à Objat (Corrèze).

Les Livres pour les Enfants

(Enquête faite par Maxime Gorki parmi les enfants de l'U. R. S. S.)
publié par le « Journal de Moscou »

Maxime Gorki a posé, il y a quelque temps, aux enfants soviétiques et aux pionniers, la question suivante : « Quels livres lisez-vous et quels livres voudriez-vous lire ? ».

Plus de 2.000 enfants des villes et des villages de toutes les régions de l'Union Soviétique ont répondu à cette question et les réponses seront utilisées quand on éditera de nouveaux livres d'enfants. On a confié ce travail aux éditions d'Etat pour livres d'enfants, récemment créées. Ces réponses permettent de jeter un coup d'œil sur la vie spirituelle des enfants soviétiques d'aujourd'hui et complètent la section russe de l'exposition internationale des dessins d'enfants qui a lieu actuellement à Moscou.

L'âge des correspondants de Gorki va de 7 à 16 ans ; leur majorité se compose d'enfants de douze à quatorze ans, mais une fillette de 5 ans et 3 mois a joint sa voix à ce chœur et a écrit avec des caractères immenses la lettre suivante :

Bien cher Gorki, parce que tu t'intéresses tant aux enfants, imprimez les livres — les bois, les champs et les prairies et comment on récolte le blé et différentes chansons. Ce qui me plaît le plus, c'est Gorki lui-même parce que sa propre vie est amère (Gorki signifie en français *amer* et c'est le pseudonyme sous lequel l'écrivain Péchkoff est devenu célèbre) *et puis, il est devenu de plus en plus intelligent.*

Quelle littérature désire l'enfant soviétique ? Il va de soi que les souhaits varient avec l'âge. Les plus jeunes correspondants voudraient des histoires de bêtes. Il y en a qui écrivent brièvement :

« *J'aime beaucoup les livres sur les animaux ; je m'intéresse beaucoup à l'éléphant* ».

Chez les enfants plus âgés également l'intérêt qu'ils portent à l'histoire naturelle apparaît très nettement :

« *Moi, Andréieff Anatole, je veux lire des livres au sujet des voyages lointains des savants soviétiques, comment les chasseurs poursuivent les bêtes et ce qui leur arrive assez souvent. Et aussi, comment la bête sauvage est tombée sur sa proie. Au sujet de l'animal rapace et insolent, le tigre.*

Ce qui est caractéristique, c'est le désir répété d'une littérature récréative. On dit à ce sujet :

« *Cher Maxime Gorki, j'aime beaucoup les livres pour rire. Je suis âgé de 8 ans. Lila Tcherkissoff* ».

Ou bien :

« *Cher Ecrivain Soviétique d'enfants, Alexei Maximovitch. Moi, pionnier de la 28e école, je t'écris une lettre de réponse ; je suis âgé de 12 ans et j'aime beaucoup les livres. Mais je connais aussi votre enfance. Il faut dire que chez moi, Alexei Maximovitch, ce n'est pas ainsi, mais mieux. Je voudrais vous demander d'écrire sur les enfants italiens. Je sais que vous y avez été. C'est la bibliothécaire qui l'a dit. Ecrivez aussi pour rire, pour que l'on puisse s'intéresser à quelque chose. Mais il serait aussi bien beau de lire des histoires tristes. Voilà, c'est tout. Je ne sais plus quoi demander* ».

Les enfants ne veulent pas être ennuyés, ni par leurs études, ni par leurs lectures. L'un d'eux le souligne sans équivoque :

« *Ne donnez pas des descriptions, mais des événements.* »

Et puis :

« *Donnez un livre qui pose telle ou telle question ou bien qui émeut.* »

Il ne s'agit pas seulement du livre d'aventures, qu'ils aiment à l'égal des enfants des autres pays, mais aussi des faits de la Révolution : Lénine, la Guerre Civile, la propagande pré-révolutionnaire illégale. Puis l'édification socialiste qui englobe le pays entier, développe l'intérêt technique de l'enfant soviétique et joue chez lui un rôle tout spécial :

« *J'aime lire les livres où l'on décrit la vie des inventeurs qui sont issus du simple peuple et qui se sont occupés de l'étude du vol des oiseaux, ainsi par exemple la vie du fondateur de l'aéronautique, l'ingénieur Lilienthal.* »

Il est certain que la propagande intellectuelle qui agite actuellement la population tout entière a fortifié l'intérêt pour les sciences naturelles. Ainsi, un enfant de 12 ans écrit :

« *Je m'intéresse beaucoup à la géologie. J'ai une collection de pierres de la presqu'île de Kola. J'ai déjà reconnu 20 espèces, mais je n'arrive pas à déterminer les autres.* »

La soif de connaître ne s'en tient pas toujours à ces limites. Un pionnier de kolkhoz voudrait bien savoir :

« *Quand, sur quoi mordent les différents*

poissons, la naissance de la terre et de l'homme et aussi de tous les corps célestes. »

Si les prochains livres pour la jeunesse tiennent compte au moins du dernier de ces vœux et si Gorki laisse à leurs auteurs le soin de répondre à des questions telles que : « Comment se sont formés les métaux et le naphte ? », la question suivante assez difficile, le touche personnellement :

« *Comment et par quel moyen devient-on un artiste de l'œuvre littéraire ?* »

COMPÈRE.

Chroniques

L'Éducation Nouvelle à l'Université aux États-Unis

L'habitude de prêter aux élèves une mentalité d'adulte, néfaste dans les écoles, n'a guère d'inconvénient à l'Université, puisque justement on y entre au sortir de l'adolescence ; en outre, dans la notion même d'enseignement supérieur il y a un principe de recherche, de développement personnel, de culture individuelle et désintéressée, qui s'apparente à l'idéal de l'Education Nouvelle.

Mais nos Facultés font bien autre chose que de préparer des travailleurs et de libres esprits ; elles forment de futurs maîtres ; elles décernent des diplômes ; elles accomplissent une tâche sociale ; elle obéissent à des règlements, à une routine ou à une tradition hérités du passé ; elles subissent des conditions économiques défectueuses, un surpeuplement chronique, des habitudes d'ascétisme qui finissent par être paralysantes. Selon la valeur du maître et la direction de son attention, c'est l'un ou l'autre aspect qui l'emporte ; de là une confusion, au point de vue qui nous intéresse, plus grande encore que dans les autres ordres d'enseignement. Tel cours est pure stimulation, et tel autre pur bachotage ; l'un et l'autre remplissent une fonction légitime et même nécessaire tant que les examens seront ce qu'ils sont. Nul contrôle, nulle sanction d'ailleurs, quand on atteint ces régions éthérées de notre système ; il y a les professeurs qu'on n'écoute pas, et ceux que l'on écoute, voilà tout.

Ce que l'on peut dire, c'est que le nombre des étudiants, et l'absence fréquente de formation ou de vocation pédagogique chez ceux qui enseignent, dans beaucoup de cas empêchent, ou à peu près, ce contact personnel entre le maître et le disciple qui permettrait au premier d'exercer sa mission tout à fait dans l'esprit de l'éducation nouvelle — quand même nos jeunes gens, de par la liberté qui leur est laissée et les exemples qu'ils reçoivent, recueillent, s'ils en sont dignes, les fruits de l'effort individuel et volontaire.

La situation n'est pas moins confuse en Amérique, où pourtant les écoles, dans leur ensemble et en comparaison des nôtres, sont beaucoup plus ouvertes à la « pédagogie progressive », comme on dit là-bas. Dans la plupart des cas, le nombre des étudiants est limité, et les conditions générales sont beaucoup plus favorables que chez nous à l'apprentissage de la vie et à l'orientation des esprits vers le concret et l'actuel ; les rapports personnels entre professeurs et étudiants, le « self-government » ou le « community government », l'atmosphère d'optimisme, de confiance et d'entr'aide, les liens persistants qui rattachent à l'*alma mater* les *alumni* ou *alamnae*. Tout cela donne à l'enseignement supérieur outre-Atlantique un caractère démocratique, beaucoup plus conforme aux tendances de l'éducation nouvelle que la discipline libérale, mais aristocratique, indifférente et lointaine, de nos Universités.

Cependant les visiteurs étrangers, s'ils reconnaissent, lorsqu'ils ne sont pas aveuglés par le préjugé national, que les élites américaines valent n'importe lesquelles, sont unanimes à trouver chez beaucoup de leurs auditeurs aux Etats-Unis plus de passivité intellectuelle et plus d'immaturité que chez les étudiants qui appartiennent aux vieilles civilisations Européennes ; cette disposition s'explique en partie par des origines sociales très diverses, et par un âge généralement inférieur à celui des jeunes gens qui fréquentent nos Universités ; mais elle est aussi associée dans beaucoup de cas à un système d'enseignement, de notation et de sélection, qui pourrait en être le principe, le corollaire ou la réciproque, en ce qu'il fait appel à la mémoire et à l'adhésion des esprits plutôt qu'au raisonnement et à la critique.

Les apôtres de l' « éducation progressive », malgré la fièvre réformatrice qui semble avoir saisi récemment plusieurs grandes Universités, ne considèrent donc point qu'ils ont cause gagnée dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis. Et, selon les méthodes de leur pays qui, malgré la crise qu'il traverse, reste celui des réalisations, ils ont créé de toutes pièces une Université d'éducation nouvelle réservée aux jeunes filles : Bennington College.

Entreprise possible et point trop surprenante, puisque les plus grandes Universités Américaines sont des fondations privées. Celle-ci fera ses preuves, comme les autres ; bien que ses ambitions provoquent parfois un sourire, aucun préjugé ne s'attache à priori au titre de Bachelor of Arts qu'elle décernera au bout de quatre années d'études, non à la suite d'un examen, mais d'après les travaux des élèves, et dont le niveau doit être « au moins égal à celui qu'atteignent les meilleurs collèges féminins ».

On dirait bien d'ailleurs que selon l'ordre vital la fonction ait ici créé l'organe. C'est l'aboutissement d'un mouvement d'opinion qui a commencé à se faire jour il y a neuf années et discussions répétées entre directeurs d'écoles, parents et éducateurs de toutes sortes ; une campagne de souscriptions, et une série de dons, au nombre de deux cent trente-quatre, ont abouti à l'achat d'un vaste et beau terrain sur un plateau du Vermont, en pleine campagne, et à la construction de pavillons dont chacun contient vingt chambres d'étudiantes et un appartement de professeur. Quatre ont été ouverts en 1932, et huit autres seront achevés en 1935. Les services communs, salles à manger, salons, salle de gymnastique, ateliers, dispensaire et théâtre, sont réunis dans une élégante construction à trois étages, avec galerie et porche à colonnettes. Une immense grange qui se trouvait sur le terrain abrite salles de cours, laboratoires, bureaux et bibliothèque ; un autre édifice pré-existant sert aux études musicales ; une ancienne et pittoresque demeure aménagée pour les hôtes de passage ; les champs aux alentours se sont transformés en parc et terrains de sports.

Jusqu'ici nulle différence avec les autres Universités Américaines. C'est par l'esprit et non par l'aspect extérieur que se distingue le collège de Bennington.

Pour y entrer, il n'est pas nécessaire d'avoir fait ses preuves en des études diverses spécifiées par le collège, d'avoir passé un examen, de pouvoir produire des notes satisfaisantes. Les titres de chaque candidate à l'admission sont : l'ensemble des résultats obtenus par elle au cours de sa vie scolaire ; les appréciations détaillées de ses professeurs ou autres autorités responsables ; toutes les marques de culture ou de capacité qu'elle aura pu donner, tant hors de l'école qu'à l'école ; le succès avec lequel elle subit quelques « tests » qui mesurent des aptitudes spéciales, et serviront ensuite à l'orienter. Eléments de choix un peu flottants, peut-être ; mais est-il d'autre moyen d'arriver à une souplesse infiniment désirable ? Et l'élimination des examens avec leurs injustices et leurs tricheries, avec les obsessions, les limitations et le bourrage qu'ils infligent à la jeunesse, ne vaut-elle pas qu'on accepte quelque risque ? Bennington précise ainsi ses exigences : « la valeur du travail scolaire sera l'élément déterminant. On accordera cependant grande attention aux entreprises intéressantes auxquelles la candidate a pu se livrer en dehors de la classe ; on attachera une importance particulière à ses qualités d'initiative et à son aptitude au travail indépendant. Une étudiante douée de qualités exceptionnelles en un seul domaine et dépourvue d'aptitudes pour le reste, sera encouragée à se présenter... ».

Il y a quatre divisions principales : beaux-arts et musique ; lettres ; études sociales ; sciences. Le personnel enseignant est composé, à peu près par moitié, d'hommes et de femmes qui ont fait leurs preuves dans les plus grandes Universités en Amérique ou à l'étranger ; plusieurs ont à leur crédit une liste importante de publications.

Le collège a commencé à fonctionner avant même d'être achevé, appelant une première classe, celle des « *Freshmen* », qui doit représenter le quart de son effectif total lorsque, en 1935, ses membres seront promus à la dignité de « *Seniors* ». Les Français sont gens de peu de foi. J'avoue avoir été surprise de voir que cette nouvelle création, tirée du néant et construite de toutes pièces sur un plan préconçu, avait atteint du premier coup le chiffre d'élèves qu'elle s'était fixé ; quatre-vingt jeunes filles ont été enregistrées pour l'année 32-33, un peu plus du quart du nombre définitif en fait, puisqu'il est limité à deux cent quarante. S'il y a plus de demandes, il en résultera une sélection plus rigoureuse, et le niveau des études montera. L'enseignement est organisé de façon à répondre à trois fins différentes, que les vieilles Universités ne mettent pas tout à fait sur le même pied : 1° orientation réfléchie des étudiantes : 2° développement du travail personnel ; 3° création de rapports familiers entre étudiantes et professeurs.

La découverte des aptitudes propres à cha-

cune est la grande affaire de la première année. La semaine de la rentrée se passe en consultations entre les nouvelles venues et le corps enseignant, jusqu'à ce qu'elles aient choisi le sujet qui absorbera la plus grande partie de leur activité, auquel elles consacreront au moins un cinquième du temps réservé à l'étude, et parfois beaucoup davantage. A cela près, la plus grande élasticité est laissée à l'emploi du temps ; le choix n'a d'ailleurs rien de définitif ni d'irrévocable. A côté des cours spécialisés, le collège en offre dans chacune de ses divisions dont l'objet est général, et qui permettent l'exploration de vastes domaines ; leur but n'est point cependant de répandre des connaissances superficielles et encyclopédiques, mais de donner, par quelques exemples précis, l'idée de la portée, du sens humain, propres à chaque sujet, en même temps que l'expérience des méthodes ou procédés qui permettent la recherche ou la création en différents domaines.

Le travail personnel est facilité par une longue période de liberté entre le premier et le second semestre, du 25 décembre au 23 février. Ce ne sont point des vacances à proprement parler ; c'est l'occasion pour les étudiantes de voyager, et de poursuivre quelque entreprise originale ou quelque enquête de première main. Les sujets sont des plus divers, depuis l'évolution du fascisme ou la création d'un théâtre d'art contemporain, jusqu'à l'élucidation d'un problème de criminologie, ou au fonctionnement des tribunaux d'enfants. Chaque jeune fille s'est dressé un plan d'observation ou de recherche, et doit présenter un rapport écrit à l'ouverture du second semestre. En étroite relation avec les cours, les lectures et les discussions des quatre mois précédents, cette prise de contact avec la réalité, permettant d'appliquer les connaissances récemment acquises, les rend vivantes et actuelles. Stimulées par l'enseignement de leur professeur, quelques-unes ont été suivre des cours de danse esthétique moderne à New-York ; d'autres se sont mises en rapport avec les maîtres de la technique du décor, de l'architecture, du piano ou de la sculpture ; l'une va étudier sur place la situation politique du Brésil ; l'autre se rend en France, pour travailler la théorie musicale ; certaines compilent des anthologies, pour illustrer le développement du sonnet, du symbolisme Français, l'expression de la joie et de la tristesse, du sentiment religieux, ou de la poésie de la mer, dans la littérature à travers les âges.

Le contact entre les étudiantes et le corps enseignant est assuré de diverses manières ; notamment par l'institution pour chacune, d'un conseiller attitré ; c'est généralement le professeur chargé de l'enseignement choisi comme principal qui remplit ce rôle ; il a l'avantage d'avoir des rapports réguliers et fréquents avec celles qu'il dirige ; et il obtient de ses collègues toutes les informations nécessaires pour saisir d'ensemble les possibilités et les exigences de leur complet et harmonieux développement.

Bennington College offre par ailleurs tout le luxe de distrations intellectuelles, sportives, sociales et mondaines que comporte la vie Universitaire Américaine. Personne ne trouvera surprenant que les frais d'études et de résidence dans un tel établissement soient très élevés. Au cours actuel du dollar, ils atteignent plus de 25.000 fr. par an ; c'est un des collèges les plus dispendieux des Etats-Unis. On trouverait en France bien peu de familles capables de faire pareils sacrifices pour l'éducation de leurs enfants. Il est vrai que, comme dans toute institution de ce genre qui se respecte, des bourses ont été prévues, qui sont attribuées aux étudiantes après examen de leur dossier. Le collège tient à ne faire appel exclusivement à aucun groupe économique, lit-on dans l'exposé de ses principes. « Nulle étudiante ne doit hésiter à se présenter parce qu'il lui est impossible de payer intégralement ses frais d'étude et de pension ». Mais... ces bourses prennent la forme d'une simple réduction ; et elles sont en nombre limité.

L'éducation nouvelle est née dans la misère et souvent de la misère, en Europe centrale. La nécessité de créer ses propres ressources, et de faire de l'école un organisme économique indépendant est à la source de précieuses découvertes attachées au nom de Bakulé ou à d'autres. L'Amérique, malgré la crise, semble souvent au contraire lui offrir un berceau dans l'opulence. Il faut pour le comprendre savoir tout ce qui reste de l'ancienne prospérité dans l'outillage, le cadre matériel, les habitudes, les instincts et les besoins. Il faut aussi ne pas ignorer la place exceptionnelle que tient l'éducation dans les préoccupations et dans la plupart des budgets — publics ou privés — de l'autre côté de l'Atlantique.

Ce sont là des conditions dont le vieux monde ne peut pas offrir l'équivalent. La France, en dehors d'entreprises isolées, n'a pas sans doute à revendiquer beaucoup d'initiatives pratiques en ce qui touche à l'éducation nouvelle. N'aurait-elle pas un rôle intéressant à jouer, toutefois, en dégageant des tentatives faites ailleurs ce qui est esprit, et en les adaptant à des circonstances matérielles telles que leurs bienfaits

deviennent normalement accessibles à toutes les classes ? Rationaliser le concept de l'éducation nouvelle en y distinguant l'essentiel de l'accidentel, l'inspiration fondamentale de l'expression superficielle ; universaliser la portée pratique de ses principes en les appliquant aux conditions moyennes de la vie, et — par quelques vigoureuses réformes — aux systèmes d'enseignement actuellement en usage, c'est là peut-être tenter la quadrature du cercle ; mais sûrement, il n'est rien de plus conforme au « génie de notre pays », si tant est que ce génie ressemble parfois à l'idéal que s'en sont fait, imprudemment, les meilleurs parmi ses enfants.

M.-L. CAZAMIAN.

Quelques textes

Pour l'Ere Nouvelle a reproduit récemment quelques belles pensées d'Anatole France et de George Duhamel, dans lesquelles ces écrivains apportent à quelques-uns des principes essentiels de l'éducation nouvelle une entière adhésion. Le témoignage d'un grand homme de science mérite d'être mis auprès du leur. Einstein a envoyé à une école des Etats-Unis, où l'on voulait célébrer son cinquante-cinquième anniversaire, un discours destiné à y être lu, et intitulé : « Réflexions sur l'éducation, et sur les écoles américaines en particulier ».

On y lit :

« Ce qu'il faut attendre des écoles en premier lieu est d'ordre négatif. Elles ne devraient pas détruire chez les enfants le sentiment de leur indépendance, la joie de vivre, l'initiative individuelle, et le désir du savoir. Les écoles aux Etats-Unis s'acquittent de ce premier et suprême devoir de la façon la plus satisfaisante, à la différence de celles qu'on trouve dans la plus grande partie de l'Europe.

En second lieu, les écoles devraient développer la capacité de penser, l'énergie, la persévérance dans le travail, la conscience et le sentiment des responsabilités sociales. Leur succès sur ce point dépend en grande partie de la personnalité du professeur.

Les écoles devraient aussi initier leurs élèves à la joie que procure le travail intellectuel et artistique, afin qu'ils apprennent à apprécier les plus hautes jouissances de la vie. Ce but est plus facilement atteint en Amérique qu'ailleurs, parce que beaucoup de sujets d'études sont facultatifs, et que le programme peut ainsi être adapté à la personnalité de chaque enfant.

J'allais oublier de dire que les écoles doivent aussi dispenser des connaissances ou répandre le savoir. L'importance de cette fonction, à juste titre, est considérée ici comme secondaire. Si une notion de l'esprit ne parvient pas à s'intégrer dans la vie et à pénétrer dans l'usage quotidien, elle n'est que poids mort ; elle empêche le libre jeu de la volonté et de la pensée. L'idéal culturel de l'Amérique d'aujourd'hui n'est point tant le savoir, que le désir et la capacité de créer. »

Communications du B. I. E.

I

L'ÉCOLE EN PLEIN AIR EN ITALIE.

L'Italie, obligée malgré son climat ensoleillé de lutter elle aussi contre la tuberculose, a créé un très grand nombre d'écoles en plein air. Dans un article sur « le Développement de l'hygiène scolaire » dans son pays, le Dr Mario Ragazzi en conte l'origine et en explique le fonctionnement (*Revue internationale de l'enfant*, N° 69-70).

L'école de plein air est toujours un externat ; les institutions qui hospitalisent les enfants qu'il importe, pour des raisons d'hygiène, de sortir temporairement de leur milieu familial sont les colonies et les hospices maritimes et les colonies alpestres. Padoue créa la première école en plein air de la péninsule (en 1905). Celle-ci fut établie sur les bastions des fortifications. Au début, simple terrain de jeux pour enfants délicats, elle se transforma bientôt en une véritable école de plein air recevant 90 enfants ; aujourd'hui, elle en admet environ 800. Venise et Rome suivirent l'exemple de Padoue en 1909, Gênes et Vérone en 1910, Brescia en 1911, puis ce fut toute une floraison d'écoles de plein air, à Florence, Parme, Milan, Bologne, Naples, Trieste, Palerme, etc., etc.

L'école en plein air en Italie a une organisation d'une extrême souplesse, elle s'adapte aux conditions locoales, topographiques, climatiques et économiques. Elle sait tirer parti des emplacements les plus divers et des conditions les plus variées. On peut distinguer trois types d'écoles de plein air, qui souvent sont plutôt trois stades se succédant au fur et à mesure que l'école se perfectionne. Ce sont : 1° Le terrain de jeu (*Recreatorio all'aperto*), complément de l'école pri-

maire en dehors des heures de classe et durant les vacances d'été ; 2° L'école de plein air temporaire, établie pendant l'hiver dans les bâtiments scolaires habituels et qui se transporte dans des locaux *ad hoc* dès que les conditions atmosphériques le permettent, généralement en avril ; 3° Enfin, l'école de plein air permanente, organique et autonome, avec ses locaux fixes bien adaptés au but visé.

L'emplacement des écoles varie beaucoup, on tire parti de toutes sortes d'espaces libres pas trop éloignés de la ville : jardin public (Parme, Bologne), anciennes fortifications (Padoue, Sienne, Bergame), champ de courses (Milan), établissement balnéaire (Gênes). Les locaux varient naturellement aussi : tentes ou toits de bois pour les écoles temporaires, si les arbres ne suffisent pas (avec pavillons ou baraquements annexes indispensables, bien entendu, pour loger la cuisine, les vestiaires, lavabos, douches et toilettes) ; pour les écoles permanentes, pavillons en bois ou en maçonnerie légère.

L'école de plein air Humbert de Savoie, à Milan, est construite sur le champ de courses ; elle peut recevoir 1.700 élèves et possède en outre une *Casa dei bambini*, d'après la méthode Montessori, pour 150 petits. En été, elle fonctionne comme école de jeux et reçoit quotidiennement 2.800 enfants, qui sont rassemblés en divers points de la ville et transportés au terrain de jeu.

Les élèves des écoles publiques qui bénéficieront de l'école de plein air sont toujours choisis par les médecins scolaires, parmi les élèves débiles, anémiques, scrofuleux, lymphatiques ou pré-tuberculeux. Ce sont tous des enfants aptes à la vie de la communauté scolaire, mais qui réclament un régime spécial pour améliorer leur état général et augmenter leur force de résistance. Les élèves choisis sont groupés, dès le début de l'année scolaire, en classe temporaire ; ces classes passent l'hiver dans les locaux habituels pour émigrer en plein air dès le printemps, mais déjà en hiver les enfants bénéficient d'un régime alimentaire et pédagogique spécial. L'école de plein air fournit aux enfants au moins deux repas, souvent trois ; la nourriture est toujours abondante.

Les heures de présence étant longues (7 au moins, parfois 9), les leçons — brèves, variées et vivantes — alternent avec les exercices physiques jeux, jardinage, gymnastique peu fatigante et les périodes de repos. Le programme est très souple et doit s'adapter aux divers cas. L'éducation hygiénique est extrêmement soignée, elle prend surtout la forme de pratiques quotidiennes qui se transformeront en habitudes durables.

II

La correspondance scolaire internationale en Italie

Le Centre italien pour la correspondance scolaire internationale (C. S. I.) fut créé, — d'après les données communiquées par M. le Professeur del Vecchio, — au sein de la Commission nationale italienne de Coopération intellectuelle (C. N. I. C. I.), à la suite de la réunion du Comité d'experts, tenue à Paris, en mai 1929, sur l'initiative de l'Institut international de Coopération intellectuelle. A cette réunion participa, par désignation de S. Exc. le Ministre Rocco, Président de la C. N. I. C. I., le Prof. Giorgio Del Vecchio.

En décembre, de la même année, le Centre italien pour la C. S. I. se voyait constitué officiellement par le Conseil de Présidence de la C. N. I. C. I., qui nommait le président en la personne du Prof. Del Vecchio.

L'organisation du service de la C. S. I. fut limitée tout d'abord au Latium. Les premières lettres des étudiants italiens furent envoyées aux adresses communiquées par le Prof. Garnier, Directeur du Bureau français.

Successivement, l'organisation fut étendue aux autres régions de l'Italie. Pour atteindre ce but, le Ministère de l'Education nationale désigna un proviseur pour chaque région, avec mission de diriger et d'organiser le service. En même temps, on mettait en train l'échange de correspondance avec les divers centres étrangers. Malgré cela, l'activité du Centre pendant l'année scolaire 1929-30, fut forcément modeste. Les demandes de correspondance satisfaites directement par notre Centre furent au nombre de 551.

Passé cette première période de mise en train et d'organisation, l'échange de la C. S I. prit, pendant l'année scolaire 1930-31, un plus grand développement. Les demandes satisfaites furent au nombre de 1.351.

Les Etats avec lesquels notre Centre entra en collaboration sont : l'Allemagne, l'Angleterre, l'Autriche, les Etats-Unis d'Amérique, la Finlande, la France et la Hollande.

Pour l'année scolaire 1931-32, afin d'obtenir une plus grande rapidité de communication, le service de la C. S. I. a été organisé par province au lieu de l'être par région. A cet effet, pour chaque province, d'accord avec le Ministère de l'Education nationale, a été nommé un proviseur, auquel est confiée la mission de diriger le service de la C. S. I. dans sa province.

Ayant pourvu ainsi à l'organisation du service à l'intérieur, on a cherché à donner une plus grande activité aux relations avec les divers Centres étrangers et à étendre l'échange de la C. S. I. à de nouveaux Etats. Ainsi on peut ajouter aux Etats sus-mentionnés, avec lesquels notre Centre collabore, la Belgique, la Suisse et la Roumanie. Le nombre des demandes étrangères envoyées à notre Centre est toutefois de beaucoup inférieur à celui des demandes italiennes et, bien qu'une grande partie de ces dernières aient été envoyées aux Centres étrangers pour y donner suite beaucoup ne purent être satisfaites faute de demandes étrangères.

D'importantes modifications sont en cours d'exécution dans l'organisation centrale, afin de rendre notre service plus actif et de le relier d'une façon plus homogène à celui des plus importants Centres étrangers avec lesquels le Centre italien se trouve en contact.

Grâce à ces perfectionnements, le Centre italien, pour la C. S. I., pourra remplir toujours mieux sa fonction, à condition, bien entendu, que les Bureaux analogues des différents pays offrent comme ce sera sans doute le cas, une organisation non moins parfaite et une activité non moins intense.

Nouvelles Diverses

Conférences organisées par le groupe d'études internationales

Ces cours auront lieu à la Sorbonne (Ecole des Hautes Etudes (Escalier E., près le Secrétariat des Sciences, au 1er étage), sous la présidence de M. Paul LANGEVIN, Professeur au Collège de France.

Samedi, 26 mai, à 17 heures. — La Correspondance interscolaire et la vie morale, par M. GARNIER, Inspecteur Général de l'Instruction Publique.

Psychologie moderne et Pédagogies nouvelles, par M. E. MARCAULT, Agrégé de l'Université.

Lundi 28 mai, à 17 heures. — Education sexuelle, par le Dr MONTREUIL-STRAUSS.

Mercredi 30 mai, à 16 h. 30. — Biologie de l'Enfant : L'Education du geste. I. La personnalité de l'Enfant, par le Dr JEUDON, Maître de conférences à l'Ecole des Hautes Etudes.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Education Nouvelle : I. La psychologie de l'Education, par M. MARCAULT.

Jeudi 31 mai, à 16 h. 30. — Education sexuelle. II. Les dangers de la vie sexuelle : les maladies vénériennes, par le Dr MONTREUIL-STRAUSS.

17 h. 30. — La Méthode Cousinet : (Méthode de travail libre par groupes). Les bases psychologiques de la méthode, par M. Roger COUSINET, Inspecteur de l'Enseignement primaire.

Vendredi 1er juin, à 16 h. 30. — Education sexuelle. III. Les problèmes de la vie sexuelle (A.), par le Dr MONTREUIL-STRAUSS.

17 h. 30. — Rapports entre l'Ecole primaire et l'Enseignement professionnel dans le cadre de l'Education Nouvelle, par M. LUC, Directeur de l'Enseignement technique.

Samedi 2 juin, à 16 h. 30. — La méthode Cousinet : II. Les techniques particulières.

17 h. 30. — L'Espéranto, langue auxiliaire internationale. Sa facilité. Ses possibilités d'avenir, par M. GUADET, Professeur agrégé.

Lundi 4 juin, 17 h. — Education sexuelle. IV. Les problèmes de la vie sexuelle (B), par le Dr MONTREUIL-STRAUSS.

Mardi 5 juin, 16 h. 30. — Biologie de l'Enfant. L'Education du geste. II. La tendance esthétique de l'enfant, par le Dr JEUDON.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Education Nouvelle. II. Les niveaux de conscience et les méthodes qui leur correspondent. — Montessori, par M. MARCAULT.

Jeudi 7 juin, 16 h. 30. — L'Education en U. R. S. S. : Travail et Loisirs, par M. Gustave RODRIGUES, Professeur Agrégé de l'Université.

17 h. 30. — L'Enseignement des Sciences à la Maison des Enfants de Sèvres, par Mme TRELLIS.

Vendredi 8 juin, 16 h. 30. — La pratique de l'Orientation professionnelle, par M. Julien FONTÈGNE, Co-Directeur de l'Institut National d'Orientation professionnelle.

17 h. 30. — Psychologie et Pédagogie de l'Enfant difficile. I. Ce qu'est l'enfant difficile, par M. CHENTRIER.

Samedi 9 juin, 16 h. 30. — L'Education Nouvelle et l'Enseignement public. I. Difficultés doctrinales et pratiques qui mettent obstacle à l'adoption des Nouvelles Méthodes, par Mlle FLAYOL.

17 h. 30. — La Méthode Cousinet. III. L'Organisation de la classe et le rôle du maître, par M. COUSINET.

Lundi 11 juin, 17 h. 30. — La Suppression des Manuels scolaires et des livres d'école dans l'Education Nouvelle, par le Dr A. ROUBAKINE.

Mercredi 13 juin, 15 h. 15. — L'Education des Enfants et des Adolescents d'après les enseignements du Murshid Inayat Khan, de Baroda (Inde), par Miss GOODENOUGH.

16 h. 30. — Biologie de l'Enfant. L'Education du geste. III. La fonction motrice, par le Dr JEUDON.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Education Nouvelle. III. Méthodes actives, par M. MARCAULT.

Jeudi 14 juin, 16 h. 30. — Psychologie et Pédagogie de l'Enfant difficile. II. Comment il le devient, par M. CHENTRIER.

17 h. 30. — L'Education Nouvelle et l'Enseignement public. II. Les progrès réalisés : Ecoles maternelles et Jardins d'enfants. Enseignement des Sciences, Dessin, Gymnastique, par Mlle FLAYOL.

Vendredi 15 juin, 16 h. 30. — Le perfectionnement des techniques d'examen, par M. LAUGIER, Professeur au Conservatoire des Arts et Métiers, Maître de conférences à la Sorbonne.

17 h. 30. — La petite délinquance juvénile, par le Dr SCHIFF, Ancien chef de clinique à la Faculté.

Samedi 16 juin, 16 h. 30. — Liberté et Discipline, par Mme NASSE, Directrice du Jardin d'Enfants de la Résidence Sociale.

17 h. 30. — Le mensonge et ses formes pathologiques, par le Dr BADONNEL, Chef de clinique à la Faculté.

Lundi 18 juin, 17 h. 30. — L'éducation sexuelle dans les écoles de différents pays d'Europe, par Mme BRANDT, Docteur en Philosophie.

Samedi 20 juin, 16 h. 30. — Biologie de l'Enfant. L'Education du geste. IV. L'adresse et la Maladresse, par le Dr JEUDON.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Education Nouvelle. L'Education des émotions, par M. MARCAULT.

Jeudi 21 juin, 16 h. 30. — Critique des méthodes d'éducation à l'âge ingrat, par M. H. BOUCHET, Professeur agrégé au Lycée de Beauvais.

17 h. 30. — Quelques expériences d'enseignement des langues vivantes aux petits enfants, par Mme JANOWSKA.

Vendredi 22 juin, 16 h. 30. — Réflexions sur le temps présent, par M. Ch. ROLLAND, Professeur honoraire de l'Université.

17 h. 30. — L'Education Nouvelle et l'Ensei-

gnement public. II. Les foyers de rénovation : Coopération scolaire. Imprimerie à l'école, par Mlle Flayol.

Samedi 23 juin, 16 h. 30. — Points cruciaux au cours du développement psychique de l'enfant, par le Dr Spitz, Membre de la Société internationale de Psychanalyse.

17 h. 30. — L'Education Nouvelle Outre Manche, par Miss Belle Rennie, Secrétaire honoraire de la « Dalton Association ».

Lundi 25 juin, 17 h. 30. — La paresse chez l'enfant, par le Dr Dublineau, Chef de Clinique à la Faculté.

Mercredi 27 juin, 15 h. 15. — Psychologie et Pédagogie de l'enfant difficile. III. Comment on peut essayer de le corriger, par M. Chentrier.

16 h. 30. — Biologie de l'Enfant. L'éducation du geste. V. Le rôle du psychisme dans l'éducation du geste, par le Dr Jeudon.

17 h. 30. — La Psychologie de l'Education Nouvelle. V. L'Ecole de l'avenir, par M. Marcault.

Pour tous autres renseignements et pour les visites d'écoles, s'adresser au Groupe d'Etudes internationales, 166, Boulevard Montparnasse, Paris.

Congrès International d'Education Morale

Le VIe Congrès international d'Education morale aura lieu à Cracovie, du 11 au 15 septembre 1934. (Le 5e s'est tenu à Paris, en 1930, le 4e à Rome, en 1926 et le 3e à Genève, en 1922). Le sujet des séances plénières sera : *Les Forces morales communes à tous les hommes, leurs sources et leur développement par l'éducation*, considérés au quadruple point de vue de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie et de la philosophie. Les rapporteurs envisageront donc l'idée morale chez l'enfant et la conception du monde à laquelle elle aboutit chez l'adolescent ; l'influence du milieu ambiant et de la tradition sur la formation de l'idéal moral ; la conception sociale de la morale, l'individu n'étant pas le but final de l'éducation, puisque — créateur — il se met au service d'une cause et devient le serviteur du groupe ou de la collectivité ; les théories philosophiques actuelles et leur explication des sources communes. Quatre sections s'occuperont des sujets suivants, dans leurs rapports avec l'éducation morale : 1° La morale et le travail ; 2° L'entente des peuples par la jeunesse ; 3° La littérature enfantine ; 4° La coéducation.

En ce moment où l'idéal spirituel de l'humanité semble plus que jamais menacé, il est à souhaiter que de nombreux éducateurs se réunissent en Pologne pour étudier ensemble les forces spirituelles qui sont communes, non seulement — au sein de l'humanité — à toutes les philosophies, mais encore — au sein de chaque nation — à toutes les catégories de citoyens.

Le Congrès de philosophie devant avoir lieu à Prague, du 2 au 7 septembre, il sera facile aux participants de l'un des Congrès d'assister à l'autre.

Le programme détaillé du Congrès d'Education morale et des excursions, qui permettront aux congressistes de visiter la Pologne, peut être demandé à Mme François Sokal, secrétariat du VIe Congrès international d'Education morale, Muzeum Oswiaty, 88 Hoza, Varsovie.

Deuxième Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire

(*Bâle*, 9-10-11 *juin*)

La deuxième conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire traitera les questions suivantes :

1. Quel doit être selon vous le but et le caractère essentiel de l'enseignement de l'histoire dans les écoles supérieures (lycées, collèges, etc., qui préparent au baccalauréat) ?

2. Quelle devrait être la part faite à l'histoire générale dans les manuels scolaires de votre pays ? Permet-elle dans la pratique actuelle de l'enseignement aux élèves d'avoir une connaissance exacte et suffisante du rôle joué par les peuples étrangers ? L'enseignement de l'histoire tel qu'il est donné, est-il de nature à favoriser la compréhension mutuelle des peuples ?

Deux questions pratiques pourront aussi être discutées :

a) La publication de la revue trimestrielle de la conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire ;

b) La fondation d'une association internationale des sociétés de professeurs d'histoire de tous les pays.

Bureau de renseignements : Bâle Rittergrasse 4.

INSTITUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

44, rue des Maraîchers, 44

9e Semaine de l'Institut du 23 au 29 Juillet 1934

L'EDUCATION FONCTIONNELLE

Caractère du Cours

L'été prochain, l'Institut organisera un cours de vacances analogue à ceux qu'il a donnés, avec un succès croissant, en 1924, 1925, 1926, 1928, 1930, 1931, 1932 et 1933.

La semaine comprendra une vingtaine d'heures de leçons et d'exercices pratiques. Des séances de démonstration et des exercices individuels illustreront les leçons et donneront au cours un caractère pratique.

Horaire

Il est prévu quatre leçons par jour : de 8 h. 15 à midi et de 17 h. 30 à 19 h. Les leçons dureront 45 minutes et seront suivies d'une petite discussion.

Exposition-Bibliothèque

Les participants du cours auront à leur disposition la bibliothèque de l'Institut, le matériel rassemblé dans l'exposition permanente, créée par le Bureau International d'Education en 1929, et la collection de livres pour enfants (environ 3.000 volumes).

Excursions et visites

Les débuts de l'après-midi sont consacrés à des visites d'institutions scolaires genevoises.

Un dîner en commun est prévu pour le mardi soir et une excursion pour le dimanche 29 juillet.

Droits d'inscription

Le prix d'inscription est de 30 fr. suisses. Les excursions se paient à part.

Logement

Le prix minimum de pension est de 6 fr. suisses par jour. Pour obtenir une liste de pensions, s'adresser à Mlle Trachsel, centre d'informations internationales, Bureau des Intérêts de Genève, Place des Bergues, 3.

L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE

Programme

Lundi 23 juillet 1933

8 h. 15. Inscriptions.

9 h. 30. *M. Edouard Claparède*, Prof. à l'Université : *L'Education fonctionnelle* (1re leçon. Introduction).

10 h. 45. *M. Jean Piaget*, Prof. à l'Université : *L'évolution sociale de l'enfant* (1re leçon).

17 h. 30. *M. Pedro Rossello*, chargé de cours à l'Institut : *La documentation pédagogique.*

Mardi 24 juillet

8 h. 15. *M. Léon Walther*, chargé de cours à l'Institut : *Le rôle de l'orientation professionnelle* (1re leçon).

9 h. 30. *M. Robert Dottrens*, Directeur de l'Ecole expérimentale (1re leçon) : *Le travail individuel à l'école.*

10 h. 45. *M. Edouard Claparède*, Prof. à l'Université : *L'éducation fonctionnelle* (2e leçon).

17 h. *M. Jean Piaget : L'évolution sociale de l'enfant* (2e leçon).

Mercredi 25 juillet

8 h. 15. *Mme Loosli-Usteri : L'enfant difficile.*

9 h. 30. *M. André Rey*, Assistant au Laboratoire de Psychologie : *Les conditions sensorielles et motrices de l'écriture et du dessin* (1re leçon).

10 h. 45. *Dr Henri Flournoy : Observations psychanalytiques sur des enfants nerveux.*

17 h. 30. *M. Marc Lambercier*, Assistant au Laboratoire de Psychologie : *Les difficultés individuelles des écoliers.*

Jeudi 26 juillet

8 h. 15. *Richard Meili*, Chef des travaux de l'Institut : *L'examen psychologique à l'Ecole* (1re leçon).

9 h. 30. *M. Léon Walther : Orientation professionnelle* (2e leçon).

10 h. 45. *M. Ed. Claparède : L'éducation fonctionnelle* (3e leçon).

17 h. 30. *Mlle Alice Descœudres*, chargée de cours à l'Institut : *L'éducation des enfants arriérés* (1re leçon).

Vendredi 27 juillet

8 h. 15. *M. André Rey : L'écriture et le dessin* (2e leçon).

9 h. 30. *M. Robert Dottrens* (2e leçon) : *La formation des maîtres.*

10 h. 45. *Mlle Lafendel*, directrice de la Maison des Petits : *L'éducation des petits.*

17 h. 30. *Mlle Alice Descœudres : L'éducation des enfants arriérés* (2e leçon).

Samedi 28 juillet

8 h. 15. *M. R. Meili : L'examen psychologique à l'école* (2e leçon).

9 h. 30. *M. Brantmay : Le rôle de la consultation médico-pédagogique.*

10 h. 45. *M. Jean Piaget : L'évolution sociale de l'enfant* (3e leçon).

A Travers les Revues

Dans *L'Ecole bernoise* du 6 janvier, M. H. Dumuid donne quelques informations intéressantes :

En matière d'organisation scolaire, pour répondre à des besoins et tirer parti des découvertes, la *préparation du corps enseignant* primaire a été prolongée.

Un nouveau règlement d'études pédagogiques du corps enseignant primaire a été élaboré, dans le but d'établir un enseignement pédagogique professionnel — psychologie, méthodologie. — Il prévoit pour les élèves possédant une solide culture générale et un diplôme de capacité ou maturité, 3 années d'études spéciales :

1 année d'études pratiques (contact, stage, remplacements) ;

1 année d'études théoriques (psychologie et pédagogie, histoire de la pédagogie et des disciplines) ;

Enfin, une 3e année de pratique professionnelle pour l'obtention d'un certificat pédagogique en lettres universitaires exigé des candidats (didactique, technique de l'enseignement).

Les candidats sont alors soumis à l'épreuve d'une demi-journée d'enseignement dans une classe et doivent en outre présenter les travaux de recherches pédagogiques (monographies).

En résumé, on peut dire que le but de la réforme, introduite dans le corps enseignant primaire genevois, est de préparer méthodiquement et scientifiquement l'éducateur à sa tâche. Les résultats qui ont déjà été obtenus sont certainement intéressants.

Une deuxième question d'actualité est celle de la *prolongation de la scolarité obligatoire.* Les

études obligatoires pour enfants sont de 9 années complètes, allant de 6 à 15 ans révolus.

Les motifs de cette prolongation sont :

le chômage ;

des raisons d'ordre pédagogique général (apprentissage).

Les classes de pré-apprentissage sont désormais placées sous le signe de la profession. Une large part est faite aux travaux manuels (aiguille, ménage, repassage, cuisine, puériculture, pour les filles ; cartonnage, travail du papier, du bois et du métal, pour les garçons).

On attire l'attention de l'élève sur la profession choisie.

Une récente décision du Conseil d'Etat tend aussi à intensifier l'*action sociale* de l'école. Les œuvres pour l'enfance sont multipliées.

Des considérations d'ordre moral ont été adjointes au nouveau programme d'action sociale de l'école. Un office scolaire de l'enfance a été ouvert. Il a créé :

un service médical dans les écoles ;

un secrétariat social ;

un service médico-pédagogique (troubles du caractère).

Celui d'orientation professionnelle est rattaché à un bureau qui constitue une sorte de marché du travail.

Enfin, la *tâche morale* de l'école doit être de lutter contre l'égoïsme et le matérialisme, lutter aussi contre la vanité de la science, ou plutôt réagir. Car jusqu'ici on a sacrifié le caractère moral aux exigences de la science. Il faut maintenant renforcer le sentiment de la morale et de la conscience.

C'est pourquoi le département a préparé un projet de nouveau règlement de l'enseignement primaire, dans lequel l'action morale prend une place toute nouvelle, et qui s'inspire des principes suivants :

Qualités du bon écolier :

propreté, exactitude, camaraderie ;

respect de soi et de la société ;

formation du caractère, amour du prochain ;

éveil de la conscience, affinement du sens moral.

Le maître exerce une action morale sur les enfants. Il devra observer et connaître ses élèves personnellement, s'efforcer de découvrir leurs besoins et conditions de vie et agir par son exemple et son entraînement.

La discipline scolaire doit être libérale, de façon à fournir à l'écolier la plus grande liberté possible. Elle sera compréhensive et éducative.

Enfin l'école a besoin du concours des parents. Elle cherche à les connaître. Elle demande à prendre contact avec eux.

***

La compagnie d'assurances sur la vie « La Bâloise » publie un numéro spécial de sa revue bilingue *La Vie Saine*, dans lequel figurent de remarquables travaux dus à plusieurs d'entre les pédagogues suisses les plus éminents. Le professeur Bovet, de l'université de Genève, s'y demande, avec profondeur, « Qu'est-ce qui peut bien se passer dans la tête de cet enfant ? » Ce seul article mérite que le numéro spécial de la revue reçoive la plus grande expansion possible auprès de tous les foyers. Le Dr Schohaus, auteur du livre bien connu « Schatten über der Schule » (Des ombres sur l'école), figure également au sommaire avec un article émouvant, « Sonnige Schuljahre » (Lumineuses années scolaires), qui résonne comme un acte de foi. Le Dr Bersot, directeur de la clinique Le Landeron, traite la question si passionnante de « La lutte contre les troubles nerveux des écoliers ». Enfin, un article du Dr Lauener, médecin des écoles municipales de Berne, termine ce cahier, dont la présentation parfaite répond en tout point à l'excellence du contenu.

Réagir, revue mensuelle de Culture humaine. Directeur : Dr Victor PAUCHET, rédacteur en chef : Frédéric SAISSET. Paris, Les Editions Oliven, paraît 10 fois par an, fr. 30).

Cette nouvelle revue, lancée courageusement en janvier 1934, en pleine crise, paraît en français, en anglais et en espagnol. Elle ne paraît pas *malgré* la crise, mais *à cause* de la crise. Son titre l'indique : elle tend à « réagir » et à nous aider à réagir dans le bon sens. C'est dire qu'elle ne veut pas faire le jeu de la réaction, comme on pourrait le penser. On a soin de nous informer qu'elle ne s'occupe ni de politique, ni d'affaires, ni d'intrigues, ni de conflits. Mais alors ? La crise n'est-elle pas faite de tout cela ? Oui et non. Oui en surface, non en profondeur. Ce que nous voyons, ce sont les symptômes du mal ; la cause de celui-ci est d'ordre immatériel et, dès lors, invisible. Va-t-on traiter le malade en s'attaquant aux seuls symptômes ? Bien mauvais serait le médecin qui bornerait à cela son action ! Il faut, pour guérir, aller au fond des choses, à la racine du mal. C'est là, si nous la comprenons bien, l'intention des directeur et rédacteur de *Réagir*. Ils veulent, disent-ils, ne tendre qu'au perfectionnement et au bien-être de l'homme, en toute indépendance, en toute franchise. Attendons-les à l'œuvre.

Le numéro de janvier que nous avons sous les yeux contient de beaux et bons articles : « La Culture humaine » — « De l'Enthousiasme » — « Agir sur soi » — « Fermeté d'Ame » — La Méthode naturelle de Hébert — « Les Merveilles de l'activité inconsciente » — « L'exemple d'une belle vie » — « Heures gagnées » — « Les Usines du Bien » — « Sagesse antique ». Voilà quelques titres. On saisit la note. D'aucuns diront : emplâtre sur une jambe de bois ; on vient trop tard. Ce serait là pessimisme gratuit. La suggestion vaut ce que vaut le suggestionneur (vérité scientifique et idéalisme authentique) et le suggestionné (or, s'il y a des êtres incurables, beaucoup demeurent aptes à être ramenés à la santé et à l'équilibre). La personnalité des directeurs nous fait fonder de sérieux espoirs sur le succès de leurs efforts. Mais qu'ils se gardent des régions ternes et intermédiaires, des eaux troubles de l'affectivité et des bonnes intentions. L'homme fort est celui qui prend appui tout en haut et tout en bas : tout en bas dans la santé physique (régime du naturisme) et tout en haut, dans la vision de l'Absolu : convictions spiritualistes.

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Paul ARBOUSSE-BASTIDE, Professeur au Lycée Victor-Hugo, à Besançon, Agrégé de Philosophie, **Plan d'Etudes de Philosophie**. I. **Psychologie.** (La Rochelle, Les Editions philosophiques, 1934, 89 pp. 21 × 27, fr. 25).

Ceci n'est pas un manuel, ni un résumé, ni un aide-mémoire. C'est une méthode nouvelle; c'est un instrument nouveau, nous dit-on. On aurait tort de déclarer: c'est une béquille. Car si les candidats se montrent impuissants, la faute n'en est pas, chez eux, à quelque débilité mentale congénitale; tout au plus à une débilité acquise sur les bancs de l' « Ecole assise ». En fait, la tare est attribuable entièrement au système: programmes trop chargés, examens encyclopédiques dont il faut engloutir la matière pour la régurgiter sur commande. Qu'on se garde, dès lors, de l' « assimiler »! On ne la retrouverait plus... à portée d'appel! — On reproche à nos adolescents, philosophes en herbe, de ne pas savoir « travailler avec méthode ». Ce sont les éditeurs qui nous l'affirment. Quelle condamnation pour le système scolaire qui, depuis douze ans, s'est précisément fixé pour but d'enseigner aux élèves à travailler avec méthode!... « Ils copient..., ils compilent, ...ils répètent ». Hé quoi! Leur a-t-on jamais enseigné autre chose?

Les feuillets que nous présentons ici « contiennent l'essentiel des connaissances nécessaires au baccalauréat » et permettent aux esprits curieux et doués (s'il en subsiste) de chercher au delà. Je disais bien que ces feuillets — imprimés au recto seulement et entre lesquels on peut dès lors intercaler ses notes à soi — ne sont pas des béquilles: ce sont des ailes. Reste à savoir si nos chenilles scolaires ont eu le temps de s'oublier et de tout oublier durant cette crise (analogue à la vie en chrysalide) qu'est l'adolescence, pour pouvoir désirer des ailes et s'élever avec leur aide jusqu'au domaine de la Pensée pure. Souhaitons-le. On leur en offre à tout le moins, ici, les moyens, la matière, des feuilles qui leur serviront d'appuis.

Chaque section est vendue dans une pochette spéciale. A la Psychologie succédera la Philosophie scientifique (60 pp., fr. 20). Puis viendront la Morale (fr. 15) et la Métaphysique (fr. 10). A titre d'encouragement, l'éditeur établit un service gratuit de documentation sur les sujets traités. Heureux candidats (ceux, bien entendu, qui ont des ailes)! Quant à ceux pour qui ces pages ne seraient que des béquilles, plaignons-les. Au fait, la seule façon de les plaindre efficacement est de leur aider; leur aider en renversant l' « Ecole assise ». *Delenda Carthago!* Ad. F.

Ad. FERRIÈRE, **L'Eglise de l'Avenir une et multiple.** (Paris, Fischbacher, 1934, 1 vol. 12 × 19 de 165 pp. Fr. 10).

Les remous de notre temps sont profonds. Aux sources mêmes de l'action pédagogique et sociale, on trouve le problème religieux et celui de l'Eglise. Dans cette œuvre nouvelle, M. Ad. Ferrière se place au point de vue du psychologue avant tout. On connaît sa méthode à la fois constructive et critique. Chaque pas en avant est soumis à la critique pénétrante de son esprit discriminateur, mais chaque critique conduit à une conquête nouvelle de sa pensée. Les symboles religieux de tous les temps et de toutes les races ont un soubassement commun dans l'inconscient et si cette expérience affective et active commune s'extériorise en des croyances métaphysiques extrêmement diverses, le but ultime est toutefois le même: conserver et accroître la puissance de l'esprit, assurer la primauté de l'esprit, mettre la raison humaine et faillible en contact avec la Raison universelle, expression de l'Ordre du Cosmos, base elle-même de toute science conforme à la vérité. Base commune, fin commune. Unité.

Mais aussi diversité. Avant tout diversité des types psychologiques. Si l'on appelle l'Eglise l'ensemble des hommes qui visent à ces buts ultimes, quelle que soit la métaphysique dont ils les revêtent, on peut dire que mieux elle tiendra compte de tous les types les plus divers, mieux elle répondra à leurs besoins et utilisera leurs énergies, et plus sûrement elle les groupera pour les fins poursuivies.

Sur la base d'une enquête, M. Ferrière critique l'Eglise telle qu'elle existe aujourd'hui — toutes les Eglises. Et ce sont encore des critiques, parfois cinglantes, que l'on trouve sous sa plume à propos du rôle des ecclésiastiques et des laïques. Le dogmatisme et le cultualisme morts sont flagellés comme ils le méritent. Toutefois jamais l'auteur ne se croit autorisé à détruire sans tenter une reconstruction. Pour cela il part de la base et conserve sans cesse le but devant les yeux, et, entre ces deux extrêmes, il situe avec maëstria les types psychologiques, chacun avec ses besoins et ses aptitudes particulières.

Les croyants comme les incroyants — à condition que ces derniers aient le sens de l'idéalisme, — les chrétiens comme les tenants des autres confessions, à condition qu'ils admettent le point de vue scientifique de l'auteur sur le contenu des symboles, trouveront dans ce petit livre des suggestions sans nombre. Les pages sur l'éducation font pressentir ce que pourra être l'ouvrage attendu sur la formation spirituelle de l'enfant. Seuls les extrémistes de l'affirmation et de la négation n'admettront pas que leur point de vue absolu soit mis en discussion. Quant aux autres, ils comprendront que si l'Eglise une et multiple n'existe pas concrètement et n'est pas près de voir le jour, il est permis de se tendre la main par-dessus les barrières des confessions différentes et de viser en commun au but ultime entrevu. Ce but, les simples le pressentent et l'élite le cherche. Cet ouvrage aidera à chacun à le trouver et à le réaliser.

M. Kr.

Jeanne TAILLIEU, **Pit, Pat et Pot.** (Liége, Ed. Desoer, 1934, 1 vol. 16 × 24,5 de 103 pp., 15 fr. belges, cartonné).

Les enfants aiment les lutins. En voici trois dont on nous narre avec candeur et sensibilité les aventures, les hauts faits et les actes de bonté. Tout comme nous autres humains, ils sont nés espiègles et c'est la souffrance qui leur forge une âme serviable et aimante. Les enfants se retrouveront en eux. S'y retrouveront-ils trop et se jugeront-ils « moralisés » par l'auteur ? Cela dépend de leur finesse ou de leur défiance. La morale est d'ailleurs si discrète ici et l'intérêt proprement scientifique pour les animaux et les plantes si judicieusement cultivé et nourri, que le remède se trouve enrobé de sucre et de miel. Pourquoi s'en étonnerait-on, d'ailleurs ? Le secret du charme qui émane de ces pages se devine à la seule dédicace : « A Robert Burniaux, mon fils » !

Ad. F.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

VIENT DE PARAITRE préfacé par **Ad. FERRIÈRE**
le premier ouvrage d'ensemble sur l'Education nouvelle : une mine de renseignements (théoriques et pratiques) pour l'éducateur, le pédagogue, le psychologue ; avec abondante Bibliographie et Index
L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT
L'individualité des enfants et son rôle dans l'Education
par **H. BOUCHET**, agr. de l'Un., doct. ès-Lettres
Un fort vol. in-8 de XIV-558 pp. — Prix : 50 fr.
Du même auteur : **Le scoutisme et l'individualité** in-8 VII-198 pp., 20 frs, port 7 °/o
Alcan, éd., 108, bd Saint-Germain, Paris 6e

Maison d'Enfants
***CHEZ NOUS* - Mégève**
MONT-D'ARBOIS (*Haute-Savoie*)
Reçoit enfants 4 - 12 ans
Vie Familiale - Études
Sports - Santé
Mlles HUGUENIN & LEROUX

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

Maison des Petits
(*Foyer de Saint-Alban*)
AMELIE, par Soulac-sur-Mer (Gironde)
En pleine forêt de pins, à 1 km de l'Océan
École de plein air - Bonne instruction - Vie familiale - Cuisine végétarienne - Prix très modérés
Garçons et Filles de 6 à 13 ans
Admission pendant toute l'année
Séjour de vacances

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (*Montessori, rythmique, solfège, piano*)
PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

Réduction spéciale de 30 % jusqu'au 15 Mars 1934

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire géneral, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 851-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable.** Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de **M. Henri Piéron** et un portrait), **30 fr.**

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), **40 fr.**

En vente à la **Librairie Félix ALCAN,** 108, b. St-Germain, Paris, 6e

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

Librairie Fernand NATHAN, PARIS, 16, rue des Fossés-St-Jacques, 16

NOUVEAUTÉS

LE MATERIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beaunis, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent **le toucher, l'ouie, l'odorat, la vue.**

Les **Eléments sonores** sens auditif (2 séries de 6 boîtes) **N° 243** 18 50
Les **Tubes à odeurs** sens olfactif (2 séries de 6 tubes) **N° 244** ..... 12 »
Les **Cubes de couleurs,** sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) **N° 245** ..... 10 »
Les **Boules sensorielles,** sens tactile, visuel et barique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) **N° 246** ..... 9 »
Les **Tissus,** sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) **N° 247** ..... 21 »
Les **Cubes tactiles,** sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher **N° 249** 10 50
Les **Boites à soupeser,** sens barique (2 séries de 6 boîtes) **N° 250** ..... 30 »
Le bandeau individuel, en boîte **N° 251** ..... 3 »
La brochure séparée **N° 252** 1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune ..... 5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition) ..... 5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu 6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique 12 50

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLEMENTS SÉPARÉS :

- **Les Socles Standard** 12 50
- **Les Baguettes Standard** ..... 5 »
- **Les Bâtonnets inégaux** 3 50
- **Les Disques décroissants** 3 50
- **Les Carrés décroissants** 3 50
- **Les Triangles décroissants** 3 50
- **Les Volumes décroissants** ..... 10 »
- **Les Formes et les Couleurs** 5 50
- **Le Cône Vert** 7 50
- **La Pyramide rouge** 7 50
- **Les Perles à calcul** ..... 10 »
- **Agrafes pour les Perles** 1 50
- **Brochure explicative** 1 50

Le Matériel complet avec la brochure ..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie enfantine. Prix ..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ere Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catatogue spécial N° 103

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 × 19, broché 9 50

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

M.-C. Lebrun. — *Le Congrès international du Cinéma.*

Dr H. Wallon. — *L'Expression des émotions et leurs fins sociales.*

L. Soustre. — *Les Chefs dans les sociétés d'enfants.*

M. et G. Martenot. — *Influence du rythme et du temps rythmique sur l'enfant.*

C. Freinet. — *Une technique nouvelle de travail scolaire par l'imprimerie à l'Ecole.*

Brun-Laloire. — *Revue de la Presse pédagogique française.*

Création d'une Bibliothèque circulante d'Education Nouvelle.

Nouvelles diverses.

Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. JUILLET 1934 N° 99

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, *Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Antonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, m° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, m° éd., 1930. Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, n° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

13e Année. — N° 99 Juillet 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* . Mme J. HAUSER, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris, n° 697-92.

Sur le Congrès International du Cinéma *(Rome)*

Des délégués de gouvernements, des administrateurs, des industriels, des représentants de groupements d'usagers, peu, très peu, de membres de l'Enseignement en exercice, voilà quelle fut la composition du Congrès International du Cinématographe Educatif, qui s'est tenu à Rome du 19 au 24 avril 1934, sous les auspices de la Société des Nations et au siège même de son organisme technique : l'Institut International du Cinématographe Educatif.

Pédagogie pure et défense d'intérêts commerciaux considérables ; droits de l'enfance et meilleure compréhension internationale ; enseignement de l'Histoire et des mathématiques ; art populaire et caisses d'épargne, voilà quelques-unes des questions les plus diverses qui émaillaient un programme fort complet, trop riche peut-être.

De toute évidence, tous les problèmes que pose l'emploi du cinéma éducatif ont été envisagés et les résolutions votées par le Congrès ne remplissent pas moins de 30 pages dactylographiées, mais de cet ensemble de vœux et de résolutions, nous allons tenter de dégager quelques indications générales, susceptibles d'intéresser nos lecteurs.

*
* *

Comme il convenait pour un Congrès organisé par la Société des Nations, la question des *rapports internationaux* a été mise en valeur. Dans les discussions, une place de premier plan a été prise par le Conseil International des Femmes qui a obtenu la constitution d'une commission spéciale chargée d'étudier les problèmes de l'enfance et qui a réussi à faire adopter un texte s'inspirant des préoccupations directes de cette Commission :

« Il faut que le film, comme toutes les inventions scientifiques, non seulement ne nuise pas, mais « serve », qu'il soit un instrument de développement harmonieux, de distraction saine, de diffusion de toutes les idées, susceptible de guider les jeunes vers un idéal de vie élevée, de large compréhension d'entente et de concorde nationale et internationale. »

Le Congrès a également tenu à prendre position en ce qui concerne les *questions d'hygiène* et de *sécurité* relatives aux salles de projection et il a été demandé que :

« L'obligation de n'utiliser que des films ininflammables soit imposée dans les spectacles destinés à un public composé en majorité d'enfants et de jeunes gens, et que même cette obligation soit étendue aux spectacles auxquels sont admis les enfants et les jeunes gens. »

Après avoir déterminé les *caractéristiques du film éducatif*, le Congrès a émis le vœu « que dans chaque programme cinématographique soit inclus la présentation d'un film éducatif ». Certains pays imposent, en effet, cette obligation aux entreprises cinématographiques commerciales et cette pratique permet de trouver des ressources appréciables en faveur du développement du cinéma éducatif.

Les enfants peuvent-ils être admis à voir n'importe quel film ? Tel fut le grave problème qui fut discuté dans deux Commissions. Cette étude avait été préparée par l'établissement de rapports remarquables. Le Congrès, en conclusion des discussions, a adopté le vœu suivant :

« Le Congrès estime, par ailleurs, des plus

désirables, l'institution dans tous les pays d'un organisme chargé de contrôler les films auxquels sont admis les enfants et les jeunes gens. Dans cette commission, une place essentielle serait réservée, non seulement aux éducateurs proprement dits, mais encore aux représentants des organismes qui s'intéressent activement à l'éducation des enfants et des jeunes gens, et tout particulièrement à des pères et à des mères de famille. Ces Commissions ne limiteraient pas leur activité à l'établissement des listes des films auxquels peuvent être admis les enfants et les jeunes gens ; pour faciliter la tâche des organisateurs de spectacles cinématographiques soit publics, soit projetés dans les patronages, elles donneraient des indications sur la portée morale de ces films et sur leur adaptation aux besoins intellectuels des divers âges et des divers milieux.

« A ce sujet et comme conclusion de l'enquête internationale ouverte par l'I. C. E. sur les systèmes de censures actuellement en vigueur dans les différents pays, le Congrès demande l'élaboration d'un réglement type qui pourrait être adopté dans les différents pays, sous réserve des modifications nécessaires pour l'adaptation aux différences des mentalités et des cultures. »

D'autre part, la *méthodologie du film d'enseignement* fit l'objet d'études extrêmement intéressantes qui ne sauraient être résumées ici, mais dont on trouvera un ample compte rendu dans le volume que va faire paraître l'Institut International du Cinématographe éducatif.

Les membres de l'enseignement, présents au Congrès, s'étaient naturellement groupés en majorité dans cette commission. Il faudrait pouvoir citer en entier le texte de la résolution proposée par cette Commission qui, après avoir étudié les différents cas où l'utilisation du cinéma est estimée possible ou désirable, s'efforça, avec succès d'ailleurs, de déterminer les méthodes à appliquer pour l'emploi du film d'enseignement. En particulier elle déclara que : « L'usage du film ne doit pas abandonner l'enfant à un flux tumultueux d'images, mais doit être l'occasion de stimuler constamment son activité personnelle ».

Reprenant ces conclusions, une autre Commission apporta des précisions au sujet de la *formation intellectuelle et morale des enfants et des jeunes gens*, et il fut notamment demandé :

« que le cinématographe éducatif aide à la fois à donner à l'enfant une plus exacte connaissance de la vie, dans sa complexité et dans sa richesse, et à développer en lui les qualités de l'intelligence et du caractère, qu'on évite tout ce qui pourrait avoir pour conséquence, avec la passivité d'esprit, la superficialité des connaissances, le défaut de concentration, la tendance à l'inattention ; que l'emploi du cinématographe vise moins à donner les connaissances qu'à développer l'habitude de l'observation et de la réflexion personnelles ;

« qu'on s'attache par ailleurs à développer chez l'enfant le respect et le besoin de la vérité, que, d'autre part, aussi bien dans les spectacles récréatifs que dans la présentation de films proprement éducatifs, on s'abstienne de présenter aux enfants et aux adolescents des films qui, par leur composition et leur rythme, seraient de nature à émousser ou à pervertir leur sens artistique ;

« qu'en tous cas, un effort soit tenté dans le monde entier pour que soit prohibée la représentation de tous sujets incitant à la cruauté, au crime, à l'immoralité, ainsi que tout ce qui peut nuire à l'œuvre de la civilisation et à la bonne entente entre les peuples. »

En résumé, ce Congrès permit pour la première fois d'établir les lignes générales de la pédagogie du film ; il fut aussi l'occasion, pour tous ceux qui s'intéressent au cinéma éducateur, de se rencontrer et de se mieux connaître. Il permit enfin, et ce sera peut-être là le résultat le plus important qui aura été obtenu, de faire adopter le *principe de la standardisation du format réduit.*

Il est certain, en effet, que l'avenir du cinéma éducateur, surtout depuis l'entrée en ligne de compte du cinéma sonore, est étroitement lié à l'établissement rationnel d'une technique de la diffusion, diffusion qui est elle-même en fonction directe de l'abaissement du prix de revient de la pellicule, des facilités de transport, de l'uniformisation du format qui, seul, rendra possible l'établissement du système d'échanges internationaux prévu par la convention douanière internationale que l'Institut de Rome, et en particulier son Directeur, M. de Féo, ont contribué à faire signer par la plupart des Etats membres de la Société des Nations, et même par quelques-uns des Etats non membres, notamment par l'U.R.S.S.

Principes généraux de la méthode bien établis, principes d'une organisation internationale admis par tous, sincère désir, aussi bien chez les éducateurs que chez les industriels, de faciliter la diffusion par l'adoption universelle d'un même format moyen, voilà les résultats appréciables qui furent acquis à Rome, qu'il faudra consolider et surtout après la fin des travaux, qu'il ne faudra pas oublier... jusqu'au futur Congrès.

M. C. LEBRUN,

Directeur du Centre National de Documentation Pédagogique.

L'expression des émotions et leurs fins sociales

L'intime dépendance réciproque où sont les contractions et la sensibilité tonique est la raison initiale du rôle que l'activité posturale va jouer, en particulier par l'intermédiaire des émotions, dans l'évolution psychique. A l'instant où elle se produit, la contraction donne lieu à la sensation et reçoit d'elle une stimulation nouvelle. Entre les deux il n'y a pas d'intervalle, comme entre l'excitation périphérique et le réflexe. Etroitement conjuguées, elles se développent simultanément et se spécifient mutuellement. Ainsi s'explique qu'elles soient le premier complexe sensitivo-moteur qui vienne capter l'activité et l'attention de l'enfant. Il peut en suivre graduellement les variations combinées, et l'intérêt qu'il y prend l'amène souvent à prolonger ou à reproduire une attitude, comme s'il cherchait à en dégager une impression, une intuition, une signification. Non seulement les attitudes offrent à sa sensibilité le thème le plus accessible, mais tenant en puissance les gestes que peut exiger la situation, c'est d'abord par leur intermédiaire qu'il a le sentiment des situations qui s'imposent à lui. Aussi paraissent-elles, en même temps qu'il les réalise, être pour elles-mêmes un objet de contemplation.

Ce double caractère d'action et d'intuition combinées est particulièrement apparent dans les émotions. Les réactions posturales qui les constituent semblent au surplus leur donner comme le spectacle d'elles-mêmes. Il y a dans toute émotion une sorte de narcissisme inévitable et spontané. Ce n'est pas seulement le cas des émotions les plus humanisées, comme la tristesse qui semble s'alimenter de ses propres manifestations et se développer en les modulant. Les gémissements qu'arrache la douleur la plus brute présentent des variations, des intonations, des rythmes différenciés, qui sont l'effet d'une incontestable dramatisation, et qui décèlent une sorte de conscience latente. Conscience bien primitive, puisqu'elle se manifeste encore dans les moments de complète obnubilation perspective et mentale, alors que le sujet ne donne plus aucun signe de connaissance et semble totalement absorbé par l'expression de sa souffrance. C'est pourtant dans ces plaintes que semblent se recueillir et se chercher les premiers ou les derniers vestiges de sa sensibilité déclinante ou renaissante. Leur répétition, leur insistance, leur studieuse diversité paraissent traduire son effort pour s'éprouver, s'écouter et se saisir elles-mêmes. Et la colère aussi, dans ses éclats les plus sincères, n'est jamais sans consentir à assister à ses propres effets comme à un témoignage qu'elle se donnerait de sa violence, où il lui semble trouver une sorte de justification intime.

En même temps que cette incessante réciprocité de l'attitude, ou de l'acte expressif, et de la sensibilité qui s'y rattache, affine l'une par l'autre et la diversité des effets propres à chaque espèce de situations ou de dispositions, et l'intuition nuancée de ces dispositions, elle opère au sein de ces réactions, les plus subjectives de toutes, une sorte de dédoublement, dont les conséquences convergent vers un même résultat d'importance capitale. D'un côté, il y a les manifestations elles-mêmes qui, en devenant objet de conscience, finissent par s'imposer à peu près de la même façon à leur spectateur, qu'il en soit l'auteur ou qu'il les voie se produire chez son vis-à-vis. De l'autre, la conscience de ces manifestations qui, tout en étant celle du sujet lui-même, tend à s'identifier avec celle de tout autre spectateur, éventuel ou imaginaire.

La distinction de soi et d'autrui ne s'acquiert, en effet, que progressivement. Elle est à son minimum chez le petit enfant, qui semble à tout instant répercuter dans ses réactions celles de son entourage et participer de la sensibilité ambiante. Elle s'efface encore davantage dans les moments d'émotion. Ne connaître de témoin à ses propres émotions que soi-même suffit souvent à les faire avorter. L'enfant qui a fait une chute ne crie sa souffrance ou sa peur que s'il sait être entendu ; mais s'il est seul à s'écouter, ses pleurs sont vite terminés. Dans la solitude, la colère s'extériorise peu et ne dure guère. Les sanglots redoublent ou renaissent à l'approche de personnes compatissantes, ou seulement à la pensée qu'elles connaissent, qu'elles apprendront notre chagrin. L'émotion a besoin de susciter des réactions similaires ou réciproques chez autrui, et inversement, elle a sur autrui une grande force de contagion. Il est difficile de rester indifférent à ses manifestations, de ne pas s'y associer par des transports, soit de même sens, soit complémentaires, soit antagonistes. C'est dans les grandes affluences de gens, quand s'efface le plus en chacun la notion de son individualité, que les émotions explosent avec le plus de facilité et d'intensité.

Il faut croire que ce caractère contagieux et collectif de l'émotion a eu, non seulement sur sa propre évolution, mais dans l'histoire

de l'homme une importance bien décisive, pour qu'il ait été systématiquement cultivé, à l'aide de pratiques et de rites, qui sont encore observables chez des peuplades primitives. Dans les cérémonies, les jeux, les danses, dont elles accompagnent tant des actes de la vie publique ou individuelle, il est facile de reconnaître des simulacres propres à susciter chez tous les participants, sous des formes et par des moyens rigoureusement déterminés, une excitation et des transports qui répondent aux diverses variétés de l'émotion. Faire que, dans les mêmes circonstances et au même signal, tous réalisent simultanément les mêmes rythmes, les mêmes gestes, les mêmes attitudes, c'est évidemment uniformiser, en même temps que développer, les effets de l'émotion ; c'est faire qu'il y ait identité de réactions et communion de sensibilité chez tous. Ainsi chacun se trouve uni à tous par le genre de manifestations qui le révèlent le plus immédiatement à lui-même. Il appartient au groupe par ses modifications les plus intimes et les plus personnelles, au lieu de se juxtaposer simplement à d'autres individus. Et le groupe, en prenant directement sa source dans l'organisme de chacun, devient lui-même quelque chose d'organique et de réel. Il acquiert ainsi le pouvoir de jouer son rôle dans l'évolution de l'homme.

C'est, en effet, dans l'histoire des espèces, plus qu'une particularité, c'est une étape que de vivre en groupe. Jusque-là l'essentiel de l'activité consiste à posséder les meilleurs automatismes pour triompher chacun des situations qui se présentent. Mais le groupe n'est pas simple rassemblement, il est fondé sur la collaboration. Faute de pouvoir, à ses débuts, associer les individus, dans leurs efforts pour l'existence, par la connaissance du milieu et des difficultés à résoudre en commun, il doit les entraîner ensemble à l'action. Or, à ce stade, où les situations dépassent encore les capacités conceptuelles de chacun, l'action doit pouvoir se produire par contagion et d'un commun élan, par réflexe conditionnel et sur le simple signal d'une circonstance qui lui ait été antérieurement associée. Ce sont là précisément, nous l'avons cru, les caractéristiques de l'émotion.

Ainsi s'explique sa place dans le comportement de l'homme et qu'elle ait, avec une organisation fonctionnelle, ses centres de coordination dans le système nerveux. Elle a servi à cette forme d'adaptation qui consiste dans l'action en commun. Elle a puissamment aidé à la constitution du groupe. Mais, par contre-coup, elle a subi presque dès ses origines l'empreinte du groupe. Appartenant au système des réactions les plus organiques, ses manifestations n'en ont pas moins été réglées très tôt par l'action du groupe sur chacun de ses membres. Remonter vers les formes les plus anciennes de l'émotion c'est la découvrir sous son aspect le plus rituel. Cet aspect reparaît chez les gens frustes et dans les cas où elle retourne à son intempérance première. Elle est ainsi liée, non seulement à l'histoire de l'espèce, mais à celle des races et des peuples. Entre l'Européen, le jaune et le nègre, les différences d'expression émotive peuvent être telles, qu'à l'individu encore dominé par son propre type d'émotivité et incapable de le dépasser, ceux d'un autre type ne peuvent pas inspirer de sympathie ; souvent même ils lui causent un malaise qui se traduit en phobie.

Ainsi l'expression des émotions a pu suivre l'espèce dans son évolution et superposer aux centres sous-corticaux de l'émotion ceux de la mimique, qui siègent dans l'écorce comme ceux du langage. En rapport avec les plans successifs de la vie mentale, elle a pu se subtiliser, au point d'offrir aujourd'hui comme une gamme, qui va des manifestations les plus organiques de l'émotion aux nuances les plus délicates de la sensibilité intellectuelle. Les étapes de cette ascension sont reconnaissables chez l'enfant. Son rire et ses pleurs commencent par être à point de départ abdominal avant de naître sur le visage et enfin de l'éclairer ou de l'assombrir silencieusement. La région active de sa physionomie est la bouche, tandis que chez l'adulte cultivé, elle s'est transportée vers les yeux et le front. En même temps l'émotion s'est spiritualisée. Mais elle ne fait que de participer ainsi aux progrès de la vie mentale. C'est elle qui l'a rendue possible en fournissant à la vie collective ses premières possibilités.

Certains supposent qu'entre l'expérience directe et la connaissance des choses, les superstitions chez le primitif et l'égocentrisme chez l'enfant sont venus s'interposer comme une lentille déformante que l'interférence fâcheuse des états affectifs a pu seule empêcher que l'adaptation motrice ne s'épanouît d'elle-même en représentation du monde. C'est croire à une correspondance bien littérale de nos idées avec le réel, et c'est tenir pour bien peu de choses la succession des systèmes au travers desquels la pensée a progressivement modifié ses attitudes et ses points de vue. Sans doute ce que nous pouvons atteindre de leurs origines est bien décevant, puisque les premières catégories qui aient servi à ranger et ordonner les objets d'expérience sous des concepts, au lieu d'être inspirées des rapports que la pratique pouvait faire reconnaître entre les choses

semblent vouloir imposer à la nature les distinctions qui répondaient à l'organisation des clans ou des groupements sociaux. Mais si la considération du groupe l'a d'abord emporté sur celle de la nature, c'est précisément qu'elle était le point de départ indispensable de toute activité collective. Or sans activité collective pas de connaissance, pas de langage, pas de symbolisme possible (1). Si donc l'émotion ritualisée est pour quelque chose, sans doute, dans l'avènement de l'activité symbolique, si elle semble avoir préludé aux manifestations les plus décisives de la vie et de l'âme collective, il faut bien y voir un intermédiaire nécessaire entre l'automatisme et la connaissance.

Dr H. WALLON,

Extrait de

« *Les Origines du caractère chez l'enfant* ».

(1) Il ne s'agit pas ici d'affirmer l'antériorité du groupe sur l'émotion et sur le langage, ou inversement. L'homme est à la fois un animal qui parle et qui vit en société. L'aptitude au langage est inscrite dans son organisme, et un des traits essentiels de l'espèce humaine est son aptitude au langage. Mais l'existence du langage est inconcevable sans l'existence en société et sans l'existence de sociétés durables. Au contraire, l'existence de sociétés sans langage n'est pas inconcevable. Mais l'existence du langage et ses modalités répondent nécessairement à des types déterminés de sociétés. Quant à l'expression émotionnelle, elle est une étape qui précède le langage en ce triple sens qu'elle s'inscrit à un étage inférieur, et donc plus primitif du cerveau ; qu'elle n'est pas une aptitude spéciale à l'espèce humaine ; et enfin qu'elle paraît répondre à un type grégaire d'action et de société, c'est-à-dire à un type relativement inférieur et primitif.

Les chefs dans les Sociétés d'enfants (2 à 7 ans)

Les enfants groupés en sociétés de jeu se choisissent un chef ou plutôt acceptent d'un commun accord un chef, qui émerge de la masse et se désigne par ses qualités physiques ou morales. Son autorité émane de sa propre personnalité, mais lui est conférée aussi par le groupe social.

A titre de chef de jeu, citons d'abord l'organisateur. Il a l'idée du jeu. C'est l'impresario et le metteur en scène. Il entonne en parcourant les groupes un chant monotone et rythmé « Qui est-ce qui veut jouer au chat — qu'est-ce qui veut jouer à la maîtresse... ». Et des adeptes viennent de plus en plus nombreux, un groupe se forme, le jeu s'organise, s'étend. A la récréation suivante, ce chef improvisé recommencera la même propagande. Il suscite des sociétés de type spontané et de durée éphémère. Une enquête faite à ce sujet parmi les institutrices d'écoles maternelles donne des réponses probantes : « *Un chef s'impose au groupement constitué. C'est en général celui qui a l'idée du jeu et a formé le groupe en demandant sur un ton chantant : c'est qui qui veut jouer au cinéma (la formule varie selon les localités). Il circule parmi ses camarades en répétant inlassablement son refrain, jusqu'à ce qu'il ait suffisamment de joueurs. Tant que dure un groupe, le chef reste le même, le groupe en subit l'autorité.*

Les institutrices insistent sur le rôle éminent de l'organisateur. Quelques-unes pensent même qu'il n'y a de chef qu'autant que le jeu a besoin d'un organisateur. « *Les chefs sont moins des chefs qui commandent que des camarades qui s'imposent par leur entrain et leur bonne humeur. On ne les rencontre qu'au jeu. C'est l'enfant (fille ou garçon) qui a mis le jeu en train et qui, de façon presque absolue, décidera de l'admission d'un nouveau partenaire ou de l'exclusion d'un joueur ; c'est le même enfant qui décide « qu'on est assez » ou « qu'on est trop » ou « qu'on ne joue plus » ou bien « qu'on va jouer à autre chose ».* » Nous remarquons encore dans les réponses combien l'autorité du chef est respectée. Mais il arrive que le chef s'adjoint des auxiliaires ; si les pouvoirs se heurtent, le groupe se disloquera. « *Ces groupements ont presque toujours un chef que l'on ne choisit pas, mais qui s'impose. Un seul groupement peut même avoir deux ou trois chefs. Ce sont les organisateurs des jeux. Ils font preuve de plus d'initiative, de plus d'entrain, de plus d'habileté que les autres. Leur autorité est durable — surtout chez les filles, moins chez les garçons, les chefs se concertent pour prendre une décision qui est presque toujours acceptée par tout le groupe. Lorsque deux autorités se heurtent dans un même groupement, elles se séparent chacune pour former un autre groupe et recruter des adhérents. C'est ainsi que parfois — assez rarement — les groupes se multiplient au cours d'une année par suite d'un désaccord survenu uniquement entre les chefs. La séparа-*

tion peut n'être que passagère, elle est durable, lorsque les membres du groupement initial étant particulièrement nombreux les enfants sentent d'instinct, l'avantage de le diviser, pour une meilleure organisation des jeux, plus facile et plus rapide. »

De ces constatations, il ressort que l'organisateur des jeux est presque toujours un imaginatif et un actif. Il invente et il fait exécuter. Dès lors, lui revient la mission de gouverner. Sous son influence les divergences entre individus s'effacent. En la personnalité active du chef se résorbent les préférences particulières. Donc la qualité essentielle de l'organisateur semble bien être l'initiative, si on la définit comme la résultante et de l'imagination et du besoin d'action. Elle est à la base des phénomènes de céphalisation.

Le dernier exemple appelle encore une remarque. L'initiative est une qualité contagieuse. Bientôt, ceux que le chef aura désignés, comme lieutenants affirment leur personnalité au sein du groupe par admiration pour le chef et par instinct d'imitation. En bien des cas, ils servent et fortifient l'autorité légitime ; mais en d'autres circonstances, assez rares, selon les témoignages reçus, il y a heurt. Tout conflit au sein des sociétés enfantines entraîne immédiatement la dissolution du groupement et la formation de sociétés nouvelles par essaimage. Chaque nouveau chef entraîne ses adeptes. Les sociétés enfantines sont autocratiques, et ne se peuvent complaire, dès qu'elles sortent de l'anarchie et tendent à s'organiser, que dans l'assujettissement à une forme unique de gouvernement.

*
* *

Presque toutes les institutrices ont souligné la différence qui sépare l'impresario organisateur d'un jeu du chef véritable des sociétés qui ont quelque durée. En effet, le prestige et l'autorité de l'organisateur ne sont pas toujours durables en ce sens qu'il ne forme que des groupements de foule éphémères, alors que le véritable chef a un pouvoir, qui dépasse l'organisateur du jeu. Il est reconnu apte à conseiller et à diriger le groupe. « *L'autorité des chefs s'exerce également en dehors des jeux. Elle est tellement reconnue, que pour être admis provisoirement ou définitivement dans un groupe on demande l'assentiment des dirigeants. Ce sont les chefs qui excluent le petit camarade qui ne leur convient pas, soit de leur propre autorité, soit après avoir informé les membres du groupement en donnant les motifs de l'exclusion.* »

Ce chef s'imposera par des qualités personnelles : qualité de prestance ou d'imagination, valeur intellectuelle ou morale. La foule confère ses pouvoirs à qui peut la dominer et diriger. Une observation superficielle pourrait faire penser que la foule élit seul l'enfant fort et débrouillard : « *Les enfants ne choisissent pas des chefs, ils les subissent. La raison du plus fort est toujours la meilleure dans les sociétés primitives. Si un chef a des qualités il est admis, personne ne le discute. Il peut être supplanté par un autre ayant plus d'audace.*

« *Les enfants subissent facilement l'autorité d'un chef, celui-ci en impose par sa taille, par son aplomb.* »

La force physique et l'audace sont des qualités de meneur : « *Je puis nommer avec certitude un chef de groupement : Robert R., 5 ans, il est le plus fort, le plus âgé du groupe, il a l'imagination fertile en mauvais tours. Un autre Rolland, 7 ans, dirige les jeux de ballon. Son autorité est subie par ses camarades. Ils le craignent même, il est fort, rapide dans la course, brutal, autoritaire, d'une activité débordante. Son autorité établie depuis l'an dernier s'est fortifiée encore cette année.* »

Il arrive également que certain prestige vienne au chef de sa qualité d'enfant turbulent ou d'élève dissipé. « *Le chef est, en général, le plus fort, le plus âgé, ou le plus turbulent. Lulu C., 5 ans, a été choisi par ses camarades à cause d'une turbulence excessive, désordonnée, qui faisait l'admiration des camarades.* »

Plus tard le chef de groupe n'est pas seulement un écolier turbulent mais souvent aussi un mauvais sujet. Je me souviens de certaine bande de garçons de 7 à 8 ans habitant la « zone » qui avait comme chef de bande un enfant râblé, solide, autoritaire. Maître incontesté, il faisait la loi dans la classe, organisait les « chahuts » et dans la cour terrorisait les petits par des courses effrénées. Il avait une troupe d'élus, dix camarades, qu'il avait baptisés chacun d'un nom pittoresque qui rappelait, tout en le déformant comiquement, le véritable nom de famille. Un an après il était encore le chef de la même bande. Ces enfants entraînent les révoltés, les ennemis de l'autorité légale. Leur société est solide, les punitions ne disloquent pas la bande et ne font que rehausser le prestige du chef. Ce genre d'observations frappe, mais ces faits sont plus rares qu'on ne croit.

L'ascendant exercé par un camarade n'est pas seulement emprunté à l'âge, à la force. Souvent les qualités du chef sont intellectuelles et morales et la plupart des exemples le signalent. Nous citons à la suite, sans commentaires : « *Un chef s'impose ; c'est le plus*

fort ou le plus autoritaire ou, souvent, le plus intelligent. »

« *Les sociétés dont nous avons parlé ont toujours un chef, les enfants savent observer, ils connaissent les qualités nécessaires au rôle ; ils savent juger et choisissent celui qui possède réellement ces qualités. Ainsi ils aiment et choisissent celui d'entr'eux qui a de l'esprit de décision, ou de la bonne humeur, de l'activité et une grande fertilité d'imagination... Les chefs prennent un ascendant de plus en plus grand sur leurs camarades à mesure que leur autorité s'exerce.*

« *Oui les sociétés d'enfants qui durent ont leur chef. Celui-ci est choisi parmi les plus audacieux, il a de l'initiative et de l'entrain ; il sait s'imposer par la force. Mais aussi il s'impose surtout par ses qualités intellectuelles et morales. Il n'a pas peur, il est intelligent, il a une forte individualité.* »

Une institutrice s'étonne de ce qu'un enfant malingre et qui paraît beaucoup moins actif que ses camarades, ait pu exercer une autorité durable et non discutée sur son groupe ; mais elle ajoute « *il est réellement rusé et très intelligent* » ce qui prouve comme en témoignent la plupart des observations, que les qualités extérieures, si elles aident à créer la puissance, ne sont point cependant les indispensables facteurs de l'autorité.

« *Le chef n'est pas choisi, il s'impose par son ingéniosité, son entrain au jeu. Ainsi, ce ne sont pas toujours les plus forts qui dominent, mais les enfants intelligents, vifs, actifs. Marcelle V. a toujours été chef de bande depuis l'an dernier. Elle avait 4 ans. Elle a un entrain endiablé, une grande facilité d'élocution, elle commande, joint les gestes à la parole, parle fort, rit facilement, en impose ainsi aux autres qui obéissent toujours. Paulette T., 6 ans, enfant intelligente, douée de beaucoup d'initiative et d'entrain, organise des jeux amusants et nouveaux, elle enrôle immédiatement ceux qui s'approchent, on ne lui résiste pas.* » On vient de nous silhouetter d'un trait vif, quelques portraits de fillettes-chefs. Voici maintenant deux portraits de petits garçons : « *J'ai eu cette année de petits sujets très curieux à observer. Guy a eu 6 ans en février dernier et se trouve l'aîné de la classe. C'est aussi le meilleur élève ; fils unique d'un ménage d'ouvriers, il est à la fois cajolé et sévèrement tenu par une maman intelligente mais ambitieuse et nerveuse. Assez timide l'an passé, il s'est réellement épanoui cette année et c'est cette sorte de mise en liberté de sa vraie nature qui attire ses camarades. Il réussit facilement dans son travail. Il est un enfant heureux, et c'est ce bonheur de vivre qui attire les autres enfants.* »

« *Louis C., 7 ans, est depuis le début de l'année, le chef d'un groupe. Physiquement, c'est un joli petit garçons, cheveux bouclés, regard très vif, la figure souriante, il exerce certainement un attrait sur ses camarades. Il joint à cela des qualités d'observation et d'imagination. Il invente des jeux. La semaine dernière je demande à L. : Pourquoi avez-vous pris Louis pour chef. Il hésite un moment et me répond : Parce qu'il est le premier. L'autorité de ce jeune chef a été durable. Les chefs de jeux exercent sur leurs camarades une attraction esthétique, sociale, intellectuelle. Les membres du groupe ne cherchent qu'à lui plaire soit en lui donnant des menus cadeaux, soit en le flattant.* »

La position sociale des parents consolidera parfois l'autorité du chef mais elle n'en est pas l'origine : annotés les exemples qui suivent :

« *Odile, 5 ans, aime à diriger son groupe. Elle a la voix forte, brève, précise. Fille d'un chef de service, elle jouit d'une autorité incontestable sur les autres. Ses connaissances variées (elle a vu Paris et l'Exposition coloniale), son intelligence vive et la haute opinion qu'elle a d'elle-même et qu'elle fait partager à ses camarades lui vaut ce rôle de dirigeante dont-elle est fière.* »

« *Noël et Simone, enfants du pasteur évangélique, ne seront jamais des chefs, ils sont trop doux et trop timides.* »

Terminons enfin par deux observations qui permettent d'analyser plus à fond la notion d'autorité, aussi bien dans les sociétés éphémères que dans les groupements durables.

« *Chaque jeu a son chef, ou plutôt son animateur. C'est celui qui a proposé et inventé le jeu. J'ai remarqué trois façons d'installer un jeu, donc de s'imposer :*

a) *Jeux immuables (la course, le cheval, le père et la mère, la maîtresse). Ils sont si traditionnels qu'il suffit de deux enfants qui courent pour qu'un attelage se forme, ou qu'une fillette en commande une autre pour qu'une classe s'organise.*

b) *Jeux à organiser, ceux ou celles qui en ont l'initiative se prennent par le cou et sur un air de complainte, chantent : qui veut jouer à la ronde. Les amateurs s'accrochent à la chaîne, entonnent le refrain tentateur ; quand le « racolage » est jugé suffisant par les organisateurs, le jeu est installé.*

c) *Jeux imprévus. J'ai vu jouer ainsi au cirque. Devant les spectateurs amis, deux garçons eurent l'idée de faire les clowns. Stimulés par les rires, ils faisaient mille excentricités, les spectateurs s'amassaient et, parmi eux, quelques-uns se découvrant aussi du talent, s'engageaient sur l'arène et remplaçaient les organisateurs défaillants. Dans ces jeux improvisés, le chef donne l'impul-*

sion, il n'est pas omnipotent, il dure autant que dure le jeu. Si un enfant réussit à imposer une idée nouvelle, le premier chef abandonne son rôle et peut devenir un adepte enthousiaste. S'il n'accepte pas la nouvelle autorité deux camps se forment. » Trois modes donc d'exercer l'autorité, simple énoncé d'une volonté, suggestion enthousiaste, qualités ou faveurs exceptionnelles. Il s'agit ici d'un organisateur qui, comme nous l'avons vu, ne domine que des foules éphémères. C'est un animateur et un opportuniste.

Le deuxième exemple conduit à étudier cette notion d'autorité dans des sociétés durables. « *Il est évident que, si le choix implique délibération consciente et consentement électif et individuel, je n'ai jamais vu un groupe se choisir délibérément un chef. Les personnalités s'imposent aux faibles qui subissent par sympathie, par esprit d'imitation, par indolence. Berthe, 4 ans, rassemble souvent de midi à 1 heure ses camarades autour de la natte. Elle les fait coucher et selon sa suggestion, les enfants « dorment », sont « malades » ou « punis », elle est tour à tour mère ou médecin. Parfois elle les fait marcher en lignes sinueuses, leur commande des mouvements de gymnastique, les fait chanter. Elle est la maîtresse ou madame l'Inspectrice. Elle réunit ainsi une vingtaine d'enfants quelquefois plus âgés qu'elle.* »

« *C'est elle qui impose les personnalités de second ordre : tu seras madame V, toi madame S, toi madame E. Deux ou trois protestent, les autres subissent sereinement. Ce sont les volontés fortes qui dominent et entraînent. René, 5 ans et demi, sanguin, robuste, énergique, réussit toujours à imposer le jeu de son goût et écarte les filles qui veulent jouer. Veut-il organiser un bal ? Il donne des ordres d'arrangements illusoires. Chacun a son rôle. Il choisit l'orchestre. Quand le poste de T.S.F. est silencieux, il cherche les cymbales et les triangles où il vocalise. Il met hors du bal ceux qui lui déplaisent et introduit parfois ceux qui n'ont pas envie d'y venir. Des camarades le subissent. Pour se faire obéir, il sait récompenser ou punir : images, billes ou coups de poing. Il s'impose par tous les moyens. Dictateur en graine.* »

***

Résumons les constatations essentielles de l'enquête. Une sélection spontanée des chefs les désigne soit comme organisateurs momentanés des jeux (et leur autorité dure autant que le jeu), soit comme chefs de sociétés plus durables. Des qualités d'ordre physique, intellectuel et moral sont l'apanage du chef. Nous pouvons d'ailleurs constater la prédominance marquée des qualités d'initiative, d'intelligence, sur les qualités uniquement physiques. Dans les groupements mixtes, les filles d'intelligence précoce, dirigent souvent les jeux. Il serait donc faux de croire que dans les sociétés enfantines le pouvoir appartient au brutal, au fort. L'autorité émane de forces plus complexes. D'autre part, les chefs fournissent aux timides, aux dociles, aux paresseux d'esprit, l'occasion de s'amuser et d'agir. La notion de pouvoir implique d'abord l'inégalité des forces. Le chef est le plus fort, le plus adroit, le plus habile. Et il a conscience de sa valeur. Il fait partager son opinion à la foule et s'aide lui-même à triompher, ou bien c'est la foule qui d'instinct l'a reconnu, le désigne, l'élève et le révèle à lui-même. L'organisateur, le meneur, l'élu possède une puissance naturelle qui attire à lui la masse des faibles car il protège autant qu'il gouverne. L'autorité ayant comme principe générateur l'inégalité des dons, les uns ont besoin d'être défendus, les autres exercent un ascendant puissant qu'on appelle le pouvoir.

Il se produit un phénomène d'échange entre les forts et les faibles, les habiles et les maladroits, les audacieux et les timides, les beaux et les laids. On comprend que dans cet échange des valeurs la place d'honneur revienne à l'intelligence, la force physique n'est qu'un attribut utile au pouvoir, la beauté un moyen de séduction, l'intelligence dirige et conduit. Les multitudes lui apportent l'appoint de la docilité et de la force matérielle, et souvent la servent car elle est la suprême puissance.

D'ailleurs, il n'y a point de loi formulée. L'acceptation est tacite. Les enfants pratiquent dans son extrême simplicité cette conception du pouvoir. C'est pourquoi le pouvoir est tyrannique et n'a que des castes sociales : Henri Béraud, décrivant les enfants des rues, écrit dans la Gerbe d'Or : « *Nous y vivons (dans la rue). Nous y apprenons tout ce qui s'apprend hors de l'école et que certains ne sauront jamais. En courant la prétentaine, nous respirions avec l'air des faubourgs cette certitude que les qualités humaines ne se distinguent par aucun signe. Les enfants des rues savent tout de suite se moquer du faux mérite. Ils s'en avisent seuls, sans leçons ; plus tard, ils sauront quoi penser des titres, des galons, des rubans... Il s'agissait d'être le plus ardent, le plus adroit et le plus fort, et alors on commandait. Celui qui était marqué pour cela n'aurait pas compris qu'on lui résistât. Ceux qui étaient nés pour obéir trouvaient naturel d'obéir. L'état et la fortune paternelle n'avaient rien à y voir.* »

Après nous être demandé quelle était l'origine du pouvoir dans les sociétés enfantines, réfléchissons aux conditions du pouvoir et à la manière de l'exercer. Les conditions du pouvoir sont momentanées ou durables. Dans les sociétés embryonnaires, organisations éphémères des jeux, le pouvoir ne se maintient que par l'habileté du chef à préserver son autorité. Les opinions de la foule sont essentiellement variables ; qu'un nouveau chef désigne un nouveau jeu, il se produit un remous de l'opinion et le dernier discoureur a raison, donc autorité occasionnelle. Les chefs et les foules font des échanges constants et instables, et les uns et les autres sont à la merci des brusques renversements d'opinion. Mais, comme le pouvoir est de nécessité dans ces sociétés primitives, il n'y a pas à craindre de troubles anarchiques. Les chefs se succèdent sans grand dommage pour l'instable groupement.

Dans les sociétés plus organisées, on note tout de suite une différence. L'autorité du chef dépasse le prestige du jeu momentanément en vogue. Son autorité a des assises plus solides. La cause en est d'abord dans la stabilité et la fixité du groupement, ensuite dans la valeur même de celui qui est nommé chef. Il ne s'agit pas seulement de diriger un jeu, mais de conseiller le groupe (admission ou refus de nouveaux membres, orientations diverses des activités de jeux, choix des chefs subalternes). Le pouvoir dépasse sa forme primitive. Le groupe, parce qu'il est stable, n'a plus conscience de sa faiblesse. Désormais, il demande au chef d'incarner son idéal. Les qualités innées du groupe sont attribuées au chef, il est le fort, l'ingénieux, l'audacieux. Son autorité est une émanation de la vie profonde du petit groupe. Et cette forme d'autorité a quelque chose de mystique. Le social confère à l'individu élu une supériorité d'essence mystérieuse et des pouvoirs étendus. Le chef devient alors le centre dynamique du groupe. Les enfants sont d'autant plus fiers de leur chef qu'il se révèle plus actif et plus intelligent. Ils l'admirent sans réserve et le servent avec fidélité. Celui qui se permettrait de contester l'autorité du chef serait exclu sans pitié. Mais en échange, le chef se doit à sa troupe. On ne lui permet aucun pacte avec d'autres sociétés, ni aucune sorte de défaillance. Etait-ce le premier de la classe et perd-il sa place, l'honneur du groupe s'en ressent, le prestige du chef diminue. Etait-il le plus rapide à la course et s'est-il laissé dérober ce record, le groupe en souffre et le chef baisse la tête. Le chef cherche-t-il, par caprice ou ambition, à s'adjoindre d'autres clans, aussitôt le groupe lui en manifeste son mécontentement. Celui qui n'a pas conscience de cette forme d'honneur est vite dédaigné ou remplacé.

*
* *

Ainsi, même au sein des sociétés d'enfants, le pouvoir dépasse sa forme primitive qui est d'assujettir. Il est gouvernement, organisation. Il veille à distribuer les rôles et à faire manœuvrer les troupes ; c'est le second stade du pouvoir. Mais l'autorité du chef n'est pas que matérielle. Elle a un sens spirituel. Si le chef est le plus fort, le plus habile, le plus intelligent, en un mot celui que le groupe juge être le meilleur, il est donc aussi celui qui incarnera le plus vigoureusement la personnalité morale et l'idéal du groupement. C'est pourquoi un chef digne de ce nom est aussi le maître des cœurs. Cette conception du pouvoir, telle que comprennent les petits enfants, ne manque pas de noblesse.

Influence du rythme et du temps rythmique sur l'enfant

Lors de notre conférence sur « Les voies nouvelles pour présenter la musique à l'enfant », nous avions fait allusion à l'influence que le rythme pouvait avoir sur l'état de l'élève et sur la part que celui-ci devait prendre dans l'éducation générale.

Le vif intérêt de beaucoup de pédagogues et aussi, hélas, l'incompréhension d'un si grand nombre de parents et de professeurs devant un facteur aussi essentiel, nous ont conduit à développer ce sujet.

L'être vivant qui accumule et dépense sans cesse des forces, a besoin d'un « régulateur » et c'est le rythme qui peut justement intervenir comme régulateur. — « Chez les Grecs, il s'appliquait aux jeux, aussi bien qu'à la danse, aux exercices de plastique comme aux évolutions savantes des Chœurs » (Jousse) (1) mais, c'est dans toutes les activi-

(1) Archives de Philosophie, Volume II.

tés de l'être humain que nous devons en reconnaître l'influence.

Quel que soit le rythme exprimé, « l'organisme par besoin instinctif découvre une division périodique » (Bergson). Cette division périodique constitue ce que l'on nomme le « tempo » ou mouvement dans lequel le rythme se manifeste (il est facile d'avoir recours à un métronome si l'on désire l'inscrire).

Nous parlerons surtout de cette influence du tempo sur l'état organique, mental et affectif, et nous démontrerons au point de vue pratique, les ressources que l'on peut tirer de ses variations pour stimuler ou calmer l'activité de l'enfant.

Si le rythme agit sur l'activité humaine, l'influence du mouvement ou tempo dans lequel est donné ce rythme est encore plus intense.

En entendant la « Marche militaire » de Schubert, notre être entier s'anime, tandis qu'à l'audition de la « Marche funèbre » de Chopin, une dépression semble nous abattre.

Si, *sans modifier le rythme*, nous échangeons le tempo de ces œuvres, nous sentons la Marche Militaire ainsi transformée nous déprimer, et la Marche funèbre devenir vivifiante... ! Ceci prouve à quel point le tempo a plus d'influence que le rythme.

« La tendance des mouvements à alternance a des racines profondes dans le métabolisme à la fois matériel et dynamique des cellules vivantes » (Landry) (2) et peut, par conséquent, réagir très fortement sur l'état physique comme sur l'état mental de l'auditeur.

Le tempo n'est pas en dehors de nous, mais en nous. Nous en mesurons la durée organiquement par des pulsations qui se manifestent à intervalles réguliers, (le plus souvent à notre insu), cependant à certains moments, sous l'impulsion de rythmes particulièrement animés, ce sont ces pulsations intérieures qui contractant les muscles, font irrésistiblement frapper du pied ou battre des mains.

Indépendamment d'une excitation extérieure, il importe de savoir que chaque organisme a déjà, dans chacun de ses rythmes (pulsations de la pression artérielle, respiration, rythmes fonctionnels des différents organes) un tempo différent.

La moyenne de ces rythmes constitue pour chaque individu ce que nous nommons le « tempo individuel ». Il est d'ailleurs variable selon l'âge et le tempérament. Les enfants ont un tempo très différent du nôtre, la marche, la respiration, les battements du cœur sont plus rapides, il s'ensuit que leur tempo personnel est également plus rapide.

Nous insistons sur le fait que les *professeurs doivent absolument tenir compte de cet état physiologique* dans tous les exercices qu'ils indiquent aux enfants.

D'autre part, nos expériences nous ont démontré que : mêler au travail une activité rythmique par le mouvement ou la parole, modifie l'état de l'enfant.

Tout travail dont le rythme est plus lent que le tempo individuel normal réduit l'activité de l'enfant, diminue son énergie, le calme et le met en état de réceptivité.

Au contraire, tout travail dont le *rythme est supérieur à celui de l'enfant, augmente considérablement son activité, son énergie, sa spontanéité.*

Pour résumer, je dirai :

Dans un tempo inférieur à son tempo normal, l'enfant est plus apte à recevoir.

Dans un tempo supérieur à son tempo normal, l'enfant est plus apte à donner.

Quand un rythme extérieur vient frapper l'organisme, il se produit une attirance entre le tempo donné et celui de l'auditeur. Si les deux « tempi » offrent assez peu de différence et sont de série semblable, soit binaire, soit ternaire, s'ils sont éloignés ou appartenant à deux séries différentes (binaire et ternaire), il se crée un conflit entre ces deux « forces » ou un déséquilibre organique.

Mais, comme nous allons le démontrer, il est fort simple de ralentir ou d'accélérer graduellement l'un des deux « tempi » pour atteindre à l'identification.

Ce qui suit fait partie des moyens que nous indiquons au Cours de Pédagogie donné à nos stagiaires pour leur faire découvrir d'abord leur tempo personnel, puis celui de leurs élèves et leur apprendre à utiliser ce précieux « régulateur » organique.

Par l'application des exercices qui suivent, chacun peut devenir à même d'accélérer ou de diminuer son tempo à volonté, sans craindre de refoulement, et d'harmoniser ainsi ses facultés au rythme des circonstances.

Exemple 1. — En proie à un mouvement d'impatience, prenez conscience de votre tempo intérieur, vous le sentirez très vif.

Détendez-vous, respirez profondément et ralentissez peu à peu vos mouvements respiratoires.

Au bout de quelques instants, vous aurez retrouvé votre tempo normal et, par conséquent, votre humeur habituelle.

Parfois, suivant les tempéraments, le souvenir d'une œuvre musicale très apaisante, d'un paysage ou d'une œuvre picturale qui font ressentir une impression de calme, aident aussi à ralentir le tempo.

Nous avons pu faire de fréquentes constatations sur de nombreux élèves et même guérir en 8 jours, par ce simple entraînement, des tics nerveux et des crispations prolon-

gées que des traitements médicaux n'avaient pu enrayer.

Exemple 2. — En face du fait inverse, si vous vous trouvez fatigués, tristes et sans désir d'action, prenez conscience de votre tempo, vous le trouverez lent.

Posez vos mains sur les genoux. — Avec l'index de la main droite, donnez une légère pression en accord avec votre tempo, puis accélérez progressivement et scandez de plus en plus ce geste de pression, vous sentirez bientôt avec le tempo qui s'élève, s'éveiller le désir d'action. A moins qu'il ne s'agisse de cas pathologique, l'organisme entier sortira de sa torpeur.

C'est seulement lorsque vous aurez fait quelques expériences de ce genre sur vous-même, que vous comprendrez à quel point le « tempo » peut modifier l'état du travail des enfants, et par cela même des classes entières qui vous sont confiées.

C'est seulement aussi quand vous aurez acquis cette connaissance et cette *maîtrise de vous-même* que vous serez apte à sentir ce qui, suivant les circonstances, pourra apporter tant de bien, nous pourrions dire de « réharmonisation » et de joie en ceux qui vous entourent.

Le tempo individuel, consciemment modifié, devient comme le « thermomètre » de chaque élève ou de la classe entière, thermomètre que le professeur peut faire monter ou descendre à son gré pour le bien des enfants.

Des expériences journalières nous ont prouvé, depuis de nombreuses années, la réalité de ce fait.

Un flot d'excitation envahit-il votre classe ?

— Si vous cherchez à l'arrêter net par un brusque reproche ou une punition, vous pouvez certes, obtenir une modification immédiate, mais celle-ci n'est qu'extérieure — l'excitation refoulée causera des dommages futurs — à moins qu'elle ne s'échappe en un indomptable déchaînement une fois la classe terminée.

— Que faire ? S'il s'agit d'un travail individuel, passez à un travail différent, si possible à une étude collective à haute voix. Participant vous-même à l'activité de la classe, vous accordez vos paroles, vos gestes, au tempo vif de l'ambiance, puis graduellement, vous ralentissez le rythme de la lecture ou récitation collective — au fur et à mesure, le tempo organique de chacun reviendra à un mouvement normal et vous ramènerez ainsi le calme dans votre classe.

Quand il s'agit d'un petit nombre d'enfants, il suffit même, sans avoir à changer de travail, que le professeur modifie peu à peu son état personnel : gestes plus lents, paroles de plus en plus apaisantes prononcées lentement avec un timbre plus grave, nous pouvons même dire plus ému, plus confidentiel et mystérieux, pour que la classe retrouve toute son harmonie.

Si vous sentez un relâchement d'attention, ne brusquez pas les choses. Animez peu à peu votre voix par des accents précis, animez vos gestes, la classe entière se « ranimera ».

Si l'inattention est motivée, non par une sorte d'apathie générale, mais par une distraction extérieure ou des gestes furtifs, des bavardages — le brusque arrêt de la voix du professeur (au milieu même de son explication) aura une répercussion immédiate sur le tempo des enfants, beaucoup plus que d'exaspérantes menaces ou réprimandes.

Le corps humain, tel un merveilleux appareil de T. S. F., est à la fois poste émetteur et récepteur d'ondes et nos pensées aussi bien que nos paroles et nos gestes, ont sur autrui une importance que nous ne devons pas ignorer.

Après avoir parlé du rapport de professeur à élève, n'oublions pas que nous devons être sensibles à toutes les réactions favorables et défavorables des enfants, et pour cela — bien plus que par le sens de leurs paroles — nous sommes guidés sur l'état de leur pensée par le timbre de leur voix (intensité, douceur, etc.), le dynamisme de leur attitude, leurs gestes, leur écriture, leur regard, etc...

C'est pour cela que nous tenons tant à un stage assidu aux Cours des enfants afin que vous puissiez étudier leurs réactions profondes, car le plus beau livre de psychologie ne vous apprendra jamais autant que l'enfant même.

Tous ces moyens sont instinctivement utilisés par des pédagogues-nés. Mais combien d'Universitaires, de Normaliens, munis d'un immense bagage de connaissances, ne savent jamais prendre contact avec les élèves, créer l'ambiance sympathique qui métamorphose une classe.

Nous avons connu des créatures se destinant au professorat et très documentées sur tout ce qui touchait à ce qu'elles devaient enseigner, semblant, intellectuellement parlant, très prêtes, mais qui n'ont jamais su créer cette sympathie d'action entre elles et leurs élèves.

Nous avons entendu des professeurs parlant à des enfants nerveux, surexcités, d'une manière si vive, si aiguë, qu'ils ne faisaient qu'accentuer l'état anormal de ceux-ci.

Etant donné les progrès de la psychologie contemporaine, il ne s'agit plus seulement pour le professeur d'accumuler une grande

quantité de connaissances, mais aussi et avant tout, de se rendre compte des réactions de son propre organisme, de sentir cette vie qui bat en lui et se modifie perpétuellement au contact des événements journaliers, afin de mieux ressentir ensuite les réactions d'autrui.

Pratiquement, la perception et l'utilisation des différents « tempi » peut compter parmi un des moyens les plus simples donnés par la nature, pour mettre ceux que nous sommes chargés d'éduquer en parfaite harmonie avec ce qu'ils doivent accomplir, quelle que soit leur forme d'activité.

M. et G. MARTENOT.

Une technique nouvelle de travail scolaire par l'imprimerie à l'école

A l'origine, quand j'ai imaginé et expérimenté à l'école, en 1924-1925, la première presse à imprimer — nullement adaptée d'ailleurs au travail enfantin — je n'avais guère en vue qu'un but particulier : dans ma classe d'enfants de 5 à 9 ans, je sentais que mon enseignement du français — rédaction, écriture, lecture — ne rendait pas suffisamment parce que les méthodes à ma disposition ne me permettaient pas d'exploiter rationnellement l'intérêt de l'enfant. Quand, notamment, au retour d'une promenade, ou au moment d'un événement passionnant la classe, nous avions rédigé un texte répondant parfaitement à nos préoccupations dominantes, nous devions alors abandonner cette ligne que nous sentions féconde pour apprendre la lecture imprimée dans les manuels scolaires.

Et je me disais que si nous parvenions à imprimer ces textes, il nous serait possible alors de pousser jusqu'à l'extrême limite le rendement pédagogique de cet intérêt, en utilisant pour les diverses disciplines essentielles ces textes nés de notre activité.

Contrairement à ce qui arrive d'ordinaire dans les expériences tentées dans différents domaines, les résultats dépassèrent mes espérances. Les enfants se passionnèrent totalement pour ce travail vivant et sérieux et m'engagèrent sans cesse à élargir l'expérience.

La pratique de la correspondance interscolaire amorcée dès qu'un camarade audacieux voulut bien tenter le même essai nous fit gravir un échelon de plus, nous donna une hardiesse nouvelle. Ce n'était plus un simple outil que nous avions introduit dans nos classes : c'était la possibilité, pour l'enfant, de se révéler à nous, d'imposer ses grandes lignes d'activité, pour l'éducateur de réaliser enfin un enseignement solidement assis sur la vie des enfants, sur leurs nécessités fonctionnelles. Nous allions plus loin que Decroly, plus loin que Mme Montessori ; ou plutôt leurs rêves nous les faisions passer dans la réalité parce que nous avions triomphalement abaissé une barrière qui s'interposait toujours entre la vie scolaire et la vie véritable.

*
* *

Il n'était pas inutile, pensons-nous, de préciser la portée pédagogique de notre expérience naissante. Si nous avions voulu rétrécir notre effort ; si, au lieu d'avoir sans cesse à l'esprit ce souci de rénovation, nous avions accepté, comme y tendaient certains adhérents, de mettre l'Imprimerie au service des vieilles méthodes, des disciplines traditionnelles, au service de la passivité et de la routine ; si nous avions préparé l'utilisation de cette imprimerie pour le tirage de beaux morceaux de récitation à coller sur des cahiers spéciaux, de résumés à apprendre par cœur, de règles de grammaire, de formules morales, de modèles scolastiques de rédaction ; bref, si nous avions accepté de nous intégrer dans l'ancienne pédagogie, l'imprimerie serait à ce jour dans presque toutes les écoles de France, recommandée par les inspecteurs, vendue à prix fort par quelque firme faisant grassement ses affaires.

Nous nous sommes toujours refusés à servir les méthodes que nous dénoncions. Nous avons marché hardiment dans une voie vierge encore, où nous avons longtemps tâtonné, où nous tâtonnons encore, où tout était à créer et à éditer, sans que nous puissions trouver pour nous aider aucune de ces masions spécialisées qui ne servent pas l'éducation mais la masse des acheteurs, qui sortent et vendent tout ce qui s'achète, quelle qu'en soit la portée. Mais nous avons du moins la joie d'avoir créé de la vie, d'avoir donné à la pédagogie un outil nouveau pour

l'adaptation du travail scolaire aux nécessités fonctionnelles des enfants. Ce succès nous récompense des multiples soucis passés et présents.

*
* *

A mesure que nous avancions dans cette voie, nous nous rendions mieux compte du bénéfice incommensurable qu'il y aurait pour la pédagogie à s'appuyer sans cesse sur l'intérêt enfantin.

Un texte, ce matin, passionne les élèves. Ce n'est pas nécessairement un événement sensationnel ; c'est peut-être tout simplement le récit d'un jeu sur le chemin du retour le soir, par la route où s'affairent cylindres et ouvriers, par les chemins de traverse où rougissent les premières cerises.

A la lecture, au cours de la mise au point, vous sentez que tout vibre dans votre classe.

Nous connaissons tous ce malaise de l'orateur, ou de l'éducateur, qui parle devant un groupe et qui *sent* ses paroles passer fugitives par-dessus la tête des assistants. De temps en temps, un accrochage se dessine, une communication mystérieuse semble s'établir entre celui qui explique et ceux qui écoutent. Il semble alors que tout est facilité, vivant, communicable. Et effectivement, l'auditoire vibre avec vous, sent avec vous, pense ce que vous pensez, profite au maximum de votre enseignement.

Par l'imprimerie, nous avons réalisé pratiquement, dans nos classes, cette intime communication initiale. Et cela, non plus accidentellement, mais avec sûreté et certitude. Puissions-nous prolonger au cours de toute la journée cet état de sympathie et d'enthousiasme qui abaissera tous les obstacles !

Mais la préparation du texte est terminée. Abandonnerons-nous cette voie que nous sentons si précieuse et si fertile pour partir à la recherche d'un intérêt fictif, tout intellectualiste, superficiel et trompeur ?

L'enfant ne voit que la route qu'il vient de parcourir, le cerisier où il a volé en passant quelques cerises si tentantes, le rouleau qui fascine avec son mouvement puissant et souverain...

Leçon de grammaire... Prenez votre livre... page tant... Le verbe, avec ses exemples que le patient ne saura plus habiller d'aucune vie ni d'aucune pensée. Coupée la communication : malgré nous, malgré lui, en lisant sa leçon, l'enfant gardera dans son esprit cet intérêt que nous avons précisé et comme matérialisé. Un dédoublement dangereux se produit : l'enfant ne donne à la leçon que cet intérêt de deuxième zone dont parle Dewey, pendant que ses forces vives, psychiques ou conscientes, suivent les véritables lignes de vie, au grand détriment de la formation et du progrès pédagogique.

Non, pas de manuel de grammaire, pas de leçon formelle imposée ce jour-là parce que prévue trois mois avant dans la répartition officielle des matières. Partons du texte enfantin, et de là, des exemples pris dans la vie même, élevons-nous au véritable enseignement grammatical. Avec un brin d'entraînement, c'est chose facile. Dans une série d'articles parus dans notre revue *L'Imprimerie à l'Ecole* (aujourd'hui *l'Educateur Prolétarien*), nous avons présenté une *Grammaire Française en quatre pages par l'Imprimerie à l'Ecole*, donnant la technique de cet enseignement. Les résultats sont étonnants au point de vue formation linguistique, ce qui est l'essentiel ; car, pour le verbalisme, pour les formules qu'on répète sans les comprendre, nos élèves ne sauraient certes rivaliser avec ceux qui ont été soumis à un cours dogmatique de grammaire.

L'horaire appelle la leçon de calcul. L'instituteur a soigneusement noté sur sa préparation de classe — rédigée la veille au soir — les énoncés de problèmes, ou bien il a indiqué avec précision les numéros et la page : Ouvrez votre arithmétique... page tant...

Même observation. Ah ! si nous pouvions compter des cerises, faire des calculs naturels se rapportant au travail du rouleau dont les élèves ont parlé au cours de la préparation du texte, peut-être même aller sur place, si possible, pour procéder à des recherches et des mesures qui nous serviront à établir les données d'un problème vivant et utile !... Comme on se donnerait de cœur à ce travail, et comme la besogne serait profitable !

Nous avons également tenté l'expérience, mais nous avons rencontré là des obstacles autrement difficiles qu'en grammaire.

Il y a, en effet, en calcul, une triple adaptation à faire simultanément : adaptation aux intérêts enfantins et motivation de l'effort ; — adaptation mathématique pour la gradation des difficultés et l'acquisition méthodique des notions indispensables ; — adaptation aux horaires, aux programmes, à la préparation aux examens.

Les manuels n'ont eu en vue que les deux dernières adaptations. Les pédagogues qui ont voulu motiver leur enseignement mathématique ont réalisé au contraire la première, sans atteindre les autres, pourtant indispensables à l'école publique actuelle.

Nous voulons, pratiquement, surmonter cette difficulté grâce à un système de fiches documentaires, d'études et d'exercices autocorrectifs. Nous avons déjà publié un fichier de calcul pour Cours Moyen avec 200 pro-

blèmes (demandes et réponses) du C. E. P. E. (1). Nous préparons un fichier de calcul pour tous les degrés de l'école primaire, complet et harmonieux, qui permettra d'obtenir le maximum de rendement technique en partant cependant de l'intérêt enfantin, une méthode nouvelle de travail qui rendra inutile l'emploi des manuels aujourd'hui souverains.

***

Leçon de lecture !

Les élèves viennent de terminer un problème parlant du vin. Ouvrez votre livre de lecture, page tant : le Chien.

Une deuxième fois, l'intérêt de l'enfant est dissocié, attiré artificiellement sur des faits, sur des pensées, sans solide fondement individuel. Il y a des illustrations suggestives... ; le maître donne des explications qui éveillent l'intérêt ! Mais quel intérêt ! Un intérêt superficiel, spécifiquement scolaire, non lié au processus intime de la vie, qui ne suscite jamais — ou si rarement ! — cette activité *fonctionnelle*, qui est comme l'élan et l'essor d'un être.

Qu'avons-nous réalisé ?

L'enfant lit naturellement, dans nos classes, le texte manuscrit d'abord, puis imprimé, que son choix a désigné aujourd'hui. Quand arrivent les imprimés de notre école correspondante, il faut voir avec quelle avidité les enfants les parcourent, puis les lisent. De même pour les journaux scolaires reçus tous les mois de diverses écoles.

C'est, sous toutes ses formes, la meilleure des leçons de lecture : lecture globale et psychique d'abord ; l'enfant devine souvent plus qu'il ne lit ; il cherche la pensée, l'événement ; puis il lit attentivement telle ou telle page mentalement d'abord, puis à haute voix si nous le désirons.

Ce n'est pas tout : un centre d'intérêt est né : la route au retour de l'école, les cerises, le rouleau à vapeur.

Ici une petite observation : notre centre d'intérêt ne doit pas être scolastiquement rigide ; il est divers et comme multiple.

Le texte choisi touche nécessairement à plusieurs idées essentielles : le travail de la route, les primeurs, les fruits, le marché, le rouleau, les ouvriers. D'autres intérêts peuvent même se faire jour au cours de la mise au point. C'est comme un bouquet d'intérêts. Il ne s'agit pas de choisir mécaniquement l'un de ces intérêts et de s'y tenir : le rôle délicat de l'éducateur est justement de sentir la ligne la plus efficace pour entraîner les élèves à la recherche et à l'effort joyeux, en tenant compte autant que possible du profit pédagogique que nous pourrons en tirer.

Ce centre d'intérêts peut durer plusieurs jours, en s'élargissant et en s'approfondissant, comme il peut changer au cours de la même journée. Nous pensons même que parler de centres d'intérêts c'est déformer d'avance le sens exact et la portée de nos réalisations. Il vaudrait mieux dire : *Recherche par l'imprimerie à l'école des lignes maximum d'intérêt des enfants et exploitation pédagogique de l'élan actif qu'elles suscitent et autorisent.*

***

Nous avons donc notre large centre d'intérêts. Sitôt notre texte choisi et mis au net le matin, nous cherchons dans notre *Fichier scolaire coopératif* tous les documents, imprimés ou graphiques, se rapportant à ce centre d'intérêt.

Fichier Scolaire Coopératif ! Encore une réalisation de notre groupe sans laquelle notre travail serait impossible.

Nous en avons lancé l'idée voilà cinq à six ans, et nous l'avons réalisée du moins dans ses éléments essentiels (1).

Nous avons imprimé sur fiches 13,5 × 21, papier ou carton rigide, un certain nombre de documents répondant aux multiples préoccupations scolaires : textes de grands écrivains concernant la vie de l'enfant, le travail et les travailleurs, complétant des films scientifiques ou géographiques comme nos originales *Histoire du pain*, et *Histoire du livre* (2). Quatre-cents fiches ont ainsi été imprimées à ce jour, constituant une base pratique pour le choix auquel nous allons procéder.

Le principal intérêt de ce fichier réside non seulement dans sa richesse fondamentale mais surtout dans la possibilité, dans la nécessité pour l'école de l'enrichir sans cesse.

Tous les documents imprimés que vous notez au cours de vos lectures, les belles photos, les articles puisés dans diverses revues et que vous apportent les enfants au cours de leurs recherches, les photos de tous formats, les documents reçus par échange — et ils sont nombreux — l'école actuelle les laisse dormir sur les rayons d'une bibliothèque ou au fond d'un tiroir. Nous, nous les collons à mesure sur fiches (nous avons prévu un deuxième fichier, format double

(1) Fichier de calcul C.E.P.E. (200 demandes et 200 réponses) : sur papier, 5 fr. ; sur carton, 13 fr.

(1) Fichier scolaire Coopératif, 500 fiches 13,5 × 21, sur papier : 30 fr. ; sur carton : 70 fr.

(2) Histoire du pain, reliée séparément : 3 fr. Histoire du livre, reliée séparément : 3 fr.

21 × 27 pour les documents de grande dimension) que nous classons ensuite grâce à un système décimal pratique. (Une brochure *Pour tout classer*, que nous nous apprêtons à publier donnera bientôt des indications précises à ce sujet).

Le résultat est que nous avons ainsi sous la main plusieurs milliers de documents classés. En quelques secondes l'instituteur ou un élève légèrement spécialisé y trouvera, pour chaque centre d'intérêt, 10, 20, 30, 50 fiches documentaires : textes de grands écrivains, textes d'enfants, textes géographiques, historiques, photos, dessins, vues, expériences scientifiques à faire, calculs à amorcer.

Voilà de la besogne toute prête. Il suffit de prévoir une organisation scolaire qui permette pratiquement l'utilisation de ces documents. On y parvient fort bien par un genre de travail par groupes, avec la collaboration active du maître, organisation que nous ne pouvons aborder aujourd'hui parce qu'elle nécessiterait à elle seule des pages entières de la revue.

Quelques-uns de ces documents sur fiches ne nous apparaissent pas suffisamment complets. L'enfant, ou le groupe, posent des questions multiples — et c'est là un des précieux avantages de notre technique. Pour répondre à ce besoin plus profond nous avons recours à la Bibliothèque de Travail.

Nouvelle réalisation pratique de notre groupe.

Dans l'école actuelle, chaque enfant a ses livres, ses manuels. La bibliothèque de l'école est plus spécialement destinée à la lecture récréative. Nous avons pensé à une autre nécessité : nous voulons que les élèves qui se posent des questions puissent, sous notre direction si nécessaire, se diriger vers la Bibliothèque de Travail et trouver là les dictionnaires, les albums, les brochures, les graphiques qui leur permettront d'approfondir les questions étudiées.

On n'avait pas prévu jusqu'à ce jour cette catégorie nouvelle de livres pour l'activité libre des enfants, et c'est ce qui rend la constitution de cette Bibliothèque de Travail si délicate et si difficile. Nous avons dû, là encore, montrer le chemin en entreprenant la publication d'une série de brochures *Bibliothèque de Travail* (1) dont les six premiers numéros ont paru. Il reste beaucoup à faire certes; et nous nous y employons.

Nous notons seulement, sans étudier à fond ici cette question, que ces fiches, que les brochures de la Bibliothèque de Travail, sont utilisées de même pour l'étude de la géographie, de l'histoire, des sciences, qui peuvent être ainsi rattachées, elles aussi, au centre d'intérêts enfantin.

Pour les sciences, nous préparons d'ailleurs la possibilité d'une orientation nouvelle : nous étudions un matériel élémentaire et bon marché, doublé de l'édition de fiches documentaires, permettant à l'enfant d'expérimenter lui-même véritablement. La science scolaire actuelle reste dans une très large mesure dogmatique parce que c'est le maître qui expérimente, qui montre, qui agit. L'enfant regarde, note, étudie. Là n'est pourtant pas son rôle : il ne se saisira vraiment et profondément des éléments de sciences que le jour où il sera pratiquement en mesure d'agir lui-même, de tâtonner, de réaliser. Nous nous y employons aussi.

Le dessin est plus intimement que toute autre discipline, lié à ce centre d'intérêt. Nous avons motivé le dessin libre que nous avons ainsi rénové. Nos élèves dessinent énormément ; ils gravent le linoléum, découpent du bois, fondent du plomb, dessinent à grande échelle, fabriquent des jouets ou de petits objets pour leurs correspondants. Leur originalité, leur sens intime de la vie peuvent s'exprimer puissamment et libérer tout ce que l'éducation dogmatique a trop longtemps refoulé.

Le cinéma, les disques, que nous recommandons, seront liés de même à nos centres d'intérêt par l'utilisation simultanée de nos cinémathèques de nos discothèques et des fiches que nous nous appliquons à préparer pour accompagner films et disques.

*
* *

La nécessité où nous sommes de donner un aperçu général de notre technique ne nous permet pas d'entrer dans le détail de ces diverses réalisations.

Nous nous permettrons, pour terminer cette étude, quelques observations :

C'est la première fois, dans l'histoire de la pédagogie, qu'on parvient *pratiquement, techniquement*, à baser tout le travail scolaire sur l'intérêt spontané et profond des enfants. Nous savons bien qu'avant nous, des éducateurs géniaux, servis par de multiples dons pédagogiques, ont su, dans certaines conditions, réaliser dans une large mesure l'adaptation à laquelle nous tendons.

Mais nous ne travaillons pas pour l'exceptionnelle élite ; c'est à l'enseignement populaire que nous pensons sans cesse. Grâce à

(1) Ont paru à ce jour : 1. Chariots et Carrosses : 2 fr. 50 ; 2. Diligences et Malles-Postes : 2 fr. 50 ; 3. Derniers Progrès : 2 fr. 50 ; 4. Dans les Alpages : 2 fr. 50 ; 5. Chronologie d'Histoire : 3 fr. ; 5. Les anciennes mesures : 2 fr. 50. La souscription aux 10 numéros : 20 fr. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole Saint-Paul (Alpes-Mar.).

l'imprimerie à l'Ecole, aux échanges interscolaires, aux fichiers, à la Bibliothèque de Travail, à nos directives pour le classement et l'utilisation des documents, n'importe quel instituteur normal, dans n'importe quelle classe normale, peut introduire avec un plein succès notre technique, d'autant plus que cette introduction a tout avantage à se faire graduellement (1).

L'Imprimerie à l'Ecole et les échanges peuvent fonctionner dans une classe soumise d'autre part à la méthode des manuels traditionnels ; le fichier peut compléter merveilleusement la leçon du maître ou l'exposé du livre de classe.

Et si on nous disait : oui, vous avez trois cents adhérents en France, mais toutes ces écoles appliquent-elles intégralement votre technique ? Nous répondrons : Nous savons bien que non.

(1) Nous disons classe normale, car, malheureusement, l'expérience actuelle nous montre qu'il est absolument impossible d'introduire la moindre innovation dans des classes surchargées, mal installées, sasn hygiène, avec des enfants que la crise rend chaque jour plus misérables.

Notre technique est encore un devenir ; c'est quelque chose qui se crée chaque jour, non pas par l'exposé théorique de ses initiateurs, mais par l'utilisation pratique dans les classes normales. Et nous avons si peu de confiance dans le verbiage théorique que nous sommes persuadés que c'est seulement quand nous aurons créé et réalisé les outils nouveaux que notre technique exige, quand nous aurons enrichi notre Fichier Scolaire Coopératif, édité notre complexe et complet Fichier de Calcul, quand nous pourrons offrir aux écoles une Bibliothèque de Travail répondant aux besoins des enfants travaillant librement, c'est alors seulement qu'on comprendra la supériorité pédagogique de cette technique, qu'on pourra abandonner définitivement les manuels scolaires rigides et morts afin de mettre au service des enfants une méthode de travail souple, qui réalisera pratiquement le rêve des théoriciens modernes de l'éducation nouvelle.

C. FREINET.

Le 11 juin 1934.

Revue de la Presse Pédagogique Française

ENQUÊTES

Signalons celle qu'a entreprise, sur les *nouvelles techniques scolaires*, le Bureau Central de Cinéma, Photo et Radio en U. R. S. S. ; le questionnaire en est reproduit par *L'Educ. Prolétarien*, fév. 34.

ÉDUCATEURS

Freinet, dans un article intitulé « L'avenir de notre technique », se défend d'être de ces éducateurs « farouchement libertaires » qui ne voient de salut que dans une liberté absolue laissée à l'enfant. L' « expression libre », qu'il préconise, et qui est réalisable grâce à l'imprimerie à l'école, n'est à ses yeux qu'une « base ». « Cette base une fois jetée, nul plus que nous ne prise l'apport éducatif adulte et des livres. » (*Ed. Prol.*, fév. 34).

PÉDAGOGIE

Techniques nouvelles : Dans une « Préface à une étude sur les *centres d'intérêt* », G. Abadie admet en gros, — malgré réserves et objections — la loi dite biogénétique, c. d. le parallélisme entre l'évolution de l'enfance et l'évolution primitive de l'humanité, loi qui « permet de connaître généralement les intérêts (de l'enfant), leur complexité progressive. » Partant de là, il décrit les types psychologiques (4 selon Ferrière) et leur évolution, et fixe en conséquence les étapes de la formation psychologique de l'enfant, de ses intérêts sensoriels et perceptifs : 1° intérêts disséminés (4-6 ans : jeu) ; 2° immédiats (7-9 a. : activité d'imitation) ; 3° concrets spécialisés (10-12 a.). ; 4° abstraits simples (12-15 a.) et abstraits complexes (15-18 a.). Or, « vivre » c'est « agir à chaque instant suivant la ligne de son plus grand intérêt. » (*Ec. Lib.*, 5 art. échelonnés du 10.3.34 au 9.6.34). — Le principe même des « centres d'intérêt » est étudié dans sa « genèse et son évolution » chez le Dr Decroly par Temoyan dans la *Rev. de Pédagogie*, (Bull. du Cercle de Péd. de l'Univ. Libre de Bruxelles), qui vient de se fonder (N° 2, avr.-mai 34).

Traditionnelle et nouvelle. — Tandis que le *J. d. Inst.* (3.2.34) préconise la récitation impeccable par cœur, et va même jusqu'à — *horresco referens !* — vanter cela comme « travail personnel » (après tout, pourquoi pas ?) Copier 10.000 adresses est, *aussi*, un travail « personnel », l'*Ed. Prol.* (fév. 34) rappelle à la même date comme seul raisonnable le contraire exact : « Nous n'avons pas besoin qu'on apprenne par cœur. » Ces mots sont de Karl Marx, et ce nom jeté dans le débat fait éclater qu'une conception *pédagogique* est au fond, fût-ce inconsciemment, une conception *sociale*.

Psychologie expérimentale. — Parlant dans les Chroniques de psychol. expérim. de l'*Ec. Lib.* des « problèmes de l'orientation professionnelle », M. François rappelle qu'il n'y a pas seulement l' « outillage psycho-physiologique » de l'enfant à mesurer, mais aussi son « équipement caractériel » à évaluer, chose très difficile, à laquelle on travaille depuis 10 ans (surtout aux États-Unis et en Allemagne), sans compter vers cet âge (12-13 a.) le facteur puberté. Néanmoins, on a déjà des chiffres probants : 70 à 90 % des enfants « orientés » le sont de façon stable et ont conservé leur profession (*E. Lib.*, 17.2.34). — Le *Bull. de l'Assoc. Méd.-Pédag. liégeoise* (avr. 34) publie le rapport d'une commission préconisant la « *fiche scolaire individuelle* ». malgré toutes difficultés, fiche médicale, et surtout fiche psycho-pédagogique. L'éducateur doit observer ses élèves et le faire « dans un esprit expérimental » ; le rapport donne des indications pour tenir 10 rubriques, où prennent place : fatigabilité, esprit d'observation, goûts, esprit d'initiative, mouvements et façons de travailler, etc., en sus des rubriques scolaires classiques. — On trouvera pour l'orthographe, le français et le calcul de nouveaux « tests d'instruction » présentés en détail par Mlle Rémy dans le *Bull. Binet* (fév. 34).

Cinéma. — Nombreux articles à propos du congrès d'avril à Rome. Impossible de tout résumer et même signaler. La *Rev. Intern. du Cinéma Educ.* notamment contient une étude approfondie en plusieurs numéros.

Radio. — La radio scolaire proprement dite risque de ne guère intéresser collectivement des classes d'enfants de moins de 15 ans ; elle doit en tous cas partir d'intérêts concrets, vivants, de l'enfant, dit F. Dubois, dans *Savoir et Beauté* (I. 34) ; et surtout, une « séance de réception n'est qu'une toute petite partie du travail ». « L'important, c'est la préparation, c'est l'activité déployée par tous en vue de l'émission. »

Divers. — J. Raffin consacre une série d'articles à la « critique du C. E. P. », et un entier à la manière d'interroger et de poser les question ; celles-ci sont fort souvent, trop souvent, mal posées, ou en termes incompréhensibles pour l'enfant. Par ex. : « Quelle était la condition du paysan français sous l'ancien régime ? » A part le mot « paysan », rien que des termes abstraits et sans contenu pour l'enfant. Pareilles questions semblent faites, non pour être comprises, mais uniquement pour pêcher dans les mémoires bourrées, à l'aide d'un ou deux mots-hameçons, un fragment de manuel à réciter, et par conséquent elles favorisent l'enseignement livresque. Les remarques de l'auteur s'appliqueraient aussi bien aux examens des Bourses : il est extrêmement difficile de formuler des questions pour les enfants, et cette difficulté semble malheureusement insoupçonnée des adultes qui établissent textes et questions d'examens. (*Bull. Corpor.* du Synd. Laïc du Rhône, *passim*, notamment 20.4.34). L'« art d'examiner » est peu cultivé, cf. ECOLE. ***Examens.***

ÉDUCATION PHYSIQUE

Alimentation : l'idée se répand peu à peu que là est la base de toute éducation physique, surtout à propos de la brochure de Ferrière « Cultivons l'énergie ». *L'Ed. Prol.* en particulier consacre à cette question des pages entières.

Hygiène : dans la *Nouv. Educ.* », mars 34, Mme Guéritte ouvre une croisade en faveur de l'air : « Aimons l'air frais ! ». Une chose frappe en débarquant d'Angleterre : « dans les maisons, écoles, lieux publics, moyens de transport, on vit calfeutré, toutes fenêtres fermées : on mijote du matin au soir et du soir au matin dans tous les microbes d'un air vicié », d'où peur des courants d'air. Guerre, donc, aux fenêtres fermées ! Il faudrait commencer par transformer — à l'exemple de l'Angleterre, — toutes les fenêtres en fenêtres à bascule, qui assurent une aération permanente.

Mouvement. — *L'Ed. Phys.* IV. 34 consacre quelques pages à des précurseurs de l'Education physique, Hippocrate, et, surtout, Amos Komensky (Comenius) : dans son fameux Orbis pictus, celui-ci préconise les grands exercices naturels qu'on retrouve chez Hébert (avec illustrations). — Lisa Duncan parle de la gymnastique et de la danse dans *Monde* 25 V. 34 : le corps est aussi riche en puissance d'expression que le visage lui-même, et la danse est son grand moyen d'expression. Pour cela, la danse est « passion », elle « agit sur l'âme » ; sinon, elle n'est que « purement musculaire et inefficace ».

ENSEIGNEMENTS

Dessin : un article intéressant de Liénaux dans *Savoir et Beauté*, I.34, sur la beauté dans l'enseignement du dessin. — Un autre, sur le *dessin libre*, constituant une étude très complète, impossible à résumer, de Mlle Paris dans le *Bull. de la Soc. Franç. de Pédag.*, III.34. Freinet présente, dans l'*Ed. Prol.*, II.34, « Notre nouvelle technique de dessin ». Le principe général étant, à l'inverse du préjugé courant, de ne pas « morceler » l'enseignement, puisque l'éducation est « un effort synthétique pour l'accroissement vital des enfants », la technique du dessin va avec celle de l'imprimerie à l'école. Conditions : « *motiver* l'expression libre des enfants », « mettre entre les mains des enfants des outils à leur mesure et adéquats à leur utilisation ; réorganiser la discipline et la vie de la classe de façon que l'appétit de création et de travail puisse librement s'exprimer ; supprimer notamment, et au maximum, les leçons scolastiques... « Le maître n'est pas pour cela réduit à un rôle passif : il « aide » les enfants à se perfectionner.

Géographie. — M. Hénon s'élève, dans l'enseignement de la géographie à l'école (primaire) contre la « mentalité-guide », qui ne s'arrête à signaler que le rare, le monstrueux. « Ce qu'on néglige de remarquer, c'est précisément le plus important, ce qui est typique et trace comme le grand fond de tableau : le paysage classique, la maison typique, la vie profonde, la beauté in-

time. » On n'oubliera ni que « le vigneron doit tout de même être regardé comme plus important que la vigne », ni, non plus, que « sans la vigne, il n'y aurait pas de vigneron. » (Brunhes).

Histoire. — Un moyen de rénover l'enseignement de l'histoire, dit R. Duthil (*Ec. lib.* 3. 3. 34), c'est d'y faire entrer les études comme celles de F. Simiand, chargé de l'Histoire du Travail au Collège de France, d'y étudier le travail, c. d. « l'ensemble des activités économiques de l'homme, sauf à donner spéciale attention à celle de la catégorie la plus nombreuse, qui apporte seulement du travail, et spéciale attention à la condition des personnes plutôt qu'à la consistance des choses. » Faudra-t-il cependant enseigner l'histoire des guerres ? « Oui », répond Maurette dans une conférence sur la « Paix et l'enseignement de l'histoire et de la géographie », *Rev. Péd. de la S. D. N.*, citée par *Ec. Lib.*, 17.2.34), « mais seulement à leur place », et pas embellies, la guerre étant avant tout « destruction », mort ; et en concluant : « Si tu veux la paix, cultive la justice ! ». Cultiver la justice : tous les maîtres, hélas ! n'y visent pas ; il suffit d'un peu de nationalisme pour en oblitérer le sens. Ainsi, dans *Journ. d. Inst.* 3.2.34, à propos de « Une heure avec C. Bloch sur ses Causes de la Guerre de 1914 », R. Casté, jetant un voile de silence sur les recherches de Isaac touchant le même sujet, s'écrie avec une satisfaction visible — et de mauvais aloi — : « Retenons les conclusions de Bloch (à savoir la justification de l'art. 231 du Traité de Versailles, comme quoi l'Allemagne a « imposé » la guerre) pour nous en inspirer dans notre enseignement. » Telle est la force de l'idée préconçue. — Sur cette pente, on peut se laisser aller très loin, témoin la conception hitlérienne de l'enseignement de l'histoire : « L'homme raciste repousse la notion de science sans idée préconçue. L'homme, raciste seul existe. Nous n'interprétons pas l'histoire impartialement, nous l'envisageons du seul point de vue allemand. » (*Deutsche Schule*, N° 9, citée par Falk dans *Ec. Lib.* 10.3.34). Au moins cette déclaration ne peut-elle être incriminée par les étrangers d'hypocrisie, ni consciente, ni inconsciente !

Calcul. — Dans l'*Ed. Prol.* (II et III. 34), Mawet (Belgique) se lamente que l'initiation au calcul soit prématurée. Pourquoi passe-t-on plusieurs années à enseigner si peu de choses ? c'est que celles-ci sont présentées « pas en leur temps » et pas « sous la forme qui convient ». « On croit gagner du temps et on en perd », sans compter qu'on est amené à traiter les enfants de paresseux, d'inintelligents. Le calcul ne devrait apparaître que quand le besoin s'en fait sentir, quand ce besoin naît de la vie des enfants. L'auteur montre que la vie de l'école (active) amène *chaque jour* des calculs et problèmes concrets : l'horloge, l'imprimerie, les vérifications, le jardinage, la coopérative, etc.

Français. — Même tendance au concret chez P. Boissel, qui, dans l'*Ec. Emanc.* (8 et 15.IV.34), soutient que la « rédaction » est « avant tout » une « activité née du besoin d'extérioriser sa pensée personnelle. » Contrairement au préjugé courant, ce n'est pas un « exercice avant tout ». En conséquence, il s'élève contre les sujets imposés, contre la pré-accumulation des matériaux en classe, comme si la rédaction n'était qu'un exercice « de choix et d'arrangement » par l'enfant. — A côté de ces recherches inquiètes, il fait beau voir l'assurance de Bossuat, dans *Bull. des Soc. Fr. de Péd.* (III.34), affirmant doctoralement que la composition française est « une » et sa méthode « unique ». Bien entendu, pour lui, ce n'est qu'un « exercice », des exercices, en série : « 1er exercice » : proposer » (= imposer) la « description d'un objet simple » (simple pour l'adulte, bien entendu, puisqu'on ne songe pas une seconde qu'on pourrait partir de l'enfant, de sa mentalité, de ses intérêts), puis la progression classique de tous les manuels : inanimé, animé, groupé, à base d'explication littéraire. — Dans *Savoir et Beauté*, IV.34, J. Simonet se demande pourquoi on s'obstine à l'analyse grammaticale, parfaitement inutile pour la « compréhension des textes » ; la recherche des sujets complements, etc. ne sert à rien et « tue l'activité de l'enfant », alors que l'éducation devrait viser à développer cette activité.

ÉCOLE

Examens. — Dans la *Nouv. Ed.*, IV-34, H. Piéron demande : « Peut-on remplacer les examens par les tests ? » En tout cas, il y a un « art d'examiner », totalement négligé. Piéron rappelle les deux inconvénients majeurs de l'examen : pas de but précis, et variations des notes, l'écart apparaissant non seulement d'un examinateur à l'autre, mais chez un même examinateur, à deux moments différents. Ecarts importants ! 37 copies de Certificat supérieur de sciences (malgré la rigueur de la chose scientifique reçoivent d'un même correcteur, à 3 ans de distance, 30 notes différentes, l'écart entre la première et la deuxième note allant de 1 à 10 points. A 10 mois seulement d'intervalle, d'un autre correcteur, elles reçoivent 31 notes différentes. Avec les tests, au contraire, l'équation personnelle est réduite à zéro. De plus, le test a un but précis (de connaissances, de pratique, d'aptitudes). — Dans le *Bull. A. Binet* (XII.33.1.34), au cours du débat faisant suite à une conférence de M. Barrier sur le C. E. dans l'école unique (à 11 ans), le Dr Simon précise que l'utilité des tests apparaît surtout pour l'étude scientifique de l'enfant, et qu'ils permettent avant tout de perfectionner les examens, sans se substituer à ces derniers. Ce sont les « tests d'instruction » qui y serviraient le mieux, davantage que les « tests d'intelligence. »

ÉTRANGER

U. R. S. S. *Monde* 10.2.34 publie un long article résumant bien la « formation de l'homme nouveau dans l'école soviétique », avec la participation des élèves à la vie de l'usine. — C'est ce point de l'éducation soviétique que *Educ.* même IV.34, sous la plume de E. Devaux, trouve « supérieurement réalisé » : « rien de livresque, ni d'abstrait, souplesse du programme s'appropriant aux circonstances de milieu et de travail,

emprise sur la personne entière et pas seulement sur la mémoire et l'intelligence », etc. Bref, « nous aurions profit à méditer le régime primaire russe », bien entendu, ajoute l'organe patronné par le Redressement Français, en « y substituant une autre destinée, (en) nous inspirant d'une autre doctrine. » Quant à la doctrine de l'U. R. S. S., on la trouvera très bien précisée dans l'*Ed. Prol.* II.34, sous le titre « Une pédagogie marxiste » : matérialisme dialectique (matérialisme combatif du prolétaire luttant contre toutes les superstitions, toutes les mystiques que nous a léguées le passé, méthode dialectique enseignant aux hommes à voir les choses et les phénomènes pendant leur développement, avec leurs antagonismes internes), internationalisme prolétarien, activisme révolutionnaire, valeur éducative du travail (et du travail social utile), enfin idéologie communiste, tels sont les principes dont cette pédagogie « doit être imprégnée. »

Bibliothèque circulante d'Éducation Nouvelle

A partir d'octobre 1934, le *Groupe Français d'Education Nouvelle* consentira des prêts de livres à ses membres et aux abonnés de *Pour l'Ere Nouvelle.*

Les conditions de ces prêts seront indiquées ultérieurement. Ils pourront, moyennant une rétribution, être étendus à toute personne qui en fera la demande.

Les ouvrages de cette Bibliothèque circulante seront exclusivement consacrés aux questions d'éducation nouvelle.

Nous en donnons, ci-dessous, une première liste :

Lady Asquith. — La Culture de l'enfant.
Dr G. Banu. — L'Hygiène sociale de l'enfance.
J. Bezard. — Les débuts du latin adaptés à l'enfance.
B. I. E. — Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement en 1933.
Y. Bilstin. — Méthode psycho-physiologique d'enseignement musical.
C. Bonnamaux. — Le garçon à l'âge ingrat et son éducation par le scoutisme.
H. Bouchet. — L'individualisation de l'enseignement.
Le scoutisme et l'individualité.
Dr W. Boven. — L'anxiété.
La science du caractère.
P. Bovet. — L'instinct combattif.
La Paix par l'Ecole.
Vingt ans de vie.
Bibliothèque de Travail. — (5 fascicules — Imprimerie à l'Ecole. — Saint-Paul).
Cahiers d'Enseignement Pratique. — (7 fascicules).
Catalogue Français des Films Educatifs. — (1934).
F. Cattier. — Les coopératives scolaires.
H. Claparede-Spir. — Un précurseur : A. Spir.
Congrès International de l'Enfance. — Paris, 1931.
Congrès Pédagogique des Instituteurs Polonais. — 1929.
1931.
J. Dalcroze. — Le Rythme.
Dr Decroly. — Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers.
Dr Decroly et Monchamp. — L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs.
Dr Decroly et Schepers. — La sélection des mieux doués.
Dr Decroly et Segers. — Essais d'application du test de Ballard.
A. Delvaux. — Contrôle de la Stanford — Revision de Terman (tests).
A. Descœudres. — L'éducation des enfants arriérés.
E. Destrée-Vander Molen. — Méthode Froebel.
A. Dolonne. — L'éducation des sens.
R. Dottrens. — L'éducation nouvelle en Autriche.
Les études pédagogiques à Genève.
H. Ducos. — Pourquoi l'école unique ?
L. Dumont. — L'émotion esthétique chez l'enfant.
J. Dupertuis. — Vers l'école unique.
L. Durdikova. — Les enfants aux yeux éteints.
R. Duthil. — Initiation à la méthode des tests.
L'Ecole des Parents. — De la personnalité.
Enquête sur les livres scolaires d'après-guerre.
M. Fargues. — La rédaction chez les petits.
Ad. Ferrière. — L'activité spontanée chez l'enfant.
L'aube de l'école sereine en Italie.
Bakulé et son œuvre éducatrice.
La coéducation des sexes.
Cultiver l'énergie.
L'éducation dans la famille.
La liberté de l'enfant à l'école active.
La S. D. N. dans les écoles de la Suisse.
Trois pionniers de l'éducation nouvelle.
E. Flayol. — Decroly éducateur.
La méthode Montessori en action.
J. Frickk. — Deuxième contribution à l'étude de la méthode des tests.
Ch. Garnier. — La correspondance scolaire internationale.
H. Goy. — La politique scolaire de la nouvelle Italie.
J. O. Grandjouan. — Lire, écrire, parler.
A. Hamaide. — La méthode Decroly.
Hommage au Docteur Decroly.
Hubert et Gouhier. — Manuel élémentaire de pédagogie générale.

E. Huguenin. — Education et culture d'après Kerschensteiner.
R. B. Jimenez. — La réforme éducative en Colombie.
R. Jadot. — La notion du temps et des valeurs dans l'enseignement de l'histoire.
T. Jonckheere. — La méthode scientifique et la pédagogie.
A. Jouenne. — Une expérience d'éducation nouvelle : L'Ecole de Plein-air.
C. Laisant. — Initiation mathématique.
R. Lambry. — Le dessin chez les petits.
G. Marchand. — Choses d'enseignement en Russie Soviétique.
H. Mignot. — Michelet éducateur.
C. Muresanu. — Pédagogie pittoresque.
R. Nihard. — La méthode des tests.
R. Nussbaum. — Nos fils seront-ils enfin des hommes ?
La puissance créatrice de l'enfant.
Dr O' Followell. — Des punitions chez les enfants.
A. Patri. — Vers l'école de demain.
B. Perez. — L'art et la poésie chez l'enfant.
M. Poignon. — L'écriture script.
L. Poriniot. — La crise de l'orthographe et l'école primaire.
B. Profit. — La coopération scolaire française.
M. Reynier-Paget. — En évoquant notre enfance.
H. Roorda. — Le pédagogue n'aime pas les enfants.
Dr E. Seguin. — L'éducation physiologique.
P. Jacques Sevin. — Le scoutisme.
J. Simonet. — L'aquarium scolaire.
A. Thierry. — Réflexions sur l'éducation.
L'Université Nouvelle par les Compagnons. 1° — La doctrine. 2°. — Les applications de la doctrine.
Un Groupe d'instituteurs au pays des soviets.
K. H. Van Schagen. — Le rôle de l'éducation physique dans le développement de la personnalité.
Dr H. Wallon. — Les origines du caractère chez l'enfant. Principes de psychologie appliquée.
H. Zulliger. — La psychanalyse à l'école.

Ouvrages en langues étrangères :

Mario Casotti. — Il metodo montessori e il metodo agazzi.
O. Epstein. — Erziehung und Wirklichkeit.
Peter Petersen. — Pedagogik.
Prynce Hopkins. — Father or sons ?
M. Naumburg. — The child and the world.
The New Generation.
Towards a new Education (Compte-rendu du Congrès d'Elseneur 1929).
New Education Fellowship (C. R. Congrès de Nice 1932).
A new World in the making (C. R. Congrès de Nice 1932).
Education in a changing commonwealth.

Nouvelles Diverses

Un nouveau centre d'amitié internationale

Voici un nouveau « Centre d'amitié internationale » qui nous signale son existence en nous adressant son programme pour les vacances.

The Chantry, Ipswich, Angleterre est dans sa deuxième année d'activité. Dirigé par un conseil d'administration comprenant le maire de la commune entouré de collaborateurs bénévoles représentant une dizaine d'associations de caractère social et éducatif, ce centre a reçu en 1933 quatre cents enfants de divers pays dans le beau château et le splendide parc, propriétés de la ville d'Ipswich.

Se basant sur ce premier succès, The Chantry a cherché cette année à étendre son action aux éducateurs étrangers en organisant pour eux une réunion coïncidant avec les fêtes de Pâques.

En juin a lieu un cours de 4 semaines s'adressant aux jeunes gens de 16 à 30 ans, qui comprend outre d'intéressantes excursions à Londres, Cambridge, etc., des conférences et des heures réservées aux discussions. Un groupe de jeunes Anglais résidant à The Chantry se propose de compléter ce programme en servant de guides aux visiteurs et en les aidant par leur conversation à compléter leur connaissance de la langue.

Pour juillet et août, on attend des groupes de jeunes gens de 16 à 19 ans qui, accompagnés d'un maître, pourront faire des séjours de quinze jours. Enfin, le mois de septembre sera réservé aux « aînés » pour lesquels on prévoit un programme adapté à leurs goûts.

Pour plus amples renseignements, écrire à Miss Jean Swift, The Chantry, Ipswich Suffolk, Angleterre.

44e cours normal de travaux manuels et d'école active à Bienne (Suisse)

Le « *Supplément au Travail Manuel Scolaire* » de Zurich publie des informations sur ce Cours Normal.

La Société suisse de travail manuel et de réforme scolaire organise, avec l'appui financier de la Confédération et sous le patronage du Département de l'Instruction Publique du Canton de Berne, le 44e Cours normal de travaux manuels et d'école active qui aura lieu à Bienne, du 16 juillet au 11 août 1934. Le but de ce cours est de présenter une méthode sûre pour l'enseignement des travaux manuels et de chercher à montrer ce que peut être l'école active.

Il comprend des cours techniques (travaux manuels proprement dits), et des cours didactiques (Cours d'école active).

La partie technique comprend cette année des cours de cartonnage, de menuiserie, de travail sur métaux, et un cours technique combiné, pour le degré inférieur.

Ce dernier cours a pour but de donner au corps enseignant de ce degré une connaissance approfondie des diverses techniques applicables aux élèves de 6 à 9 ans. Le programme de ce cours comprend : le travail du papier (pliage, découpage, décoration), du mi-carton, les premiers éléments du cartonnage, le modelage, la vannerie élémentaire (travail du rotin, du raphia, des copeaux, etc...).

Le but des cours didactiques, appelés cours d'école active, est de montrer, par de nombreuses applications pratiques, comment il est possible de pénétrer l'enseignement actuel des principes de l'école active.

Ecole active pour le degré inférieur. — Ce cours est destiné aux maîtres qui enseignent dans les trois premières années de l'école primaire. Le programme comprend essentiellement l'étude des premiers nombres et des éléments du langage, à l'aide surtout de l'observation des faits et de l'activité manuelle. Au nombre des moyens d'enseignement pour ce degré, notons : l'étude des centres d'intérêts, l'emploi de la table à sable, des bâtonnets, des boutons, des cubes, des jeux éducatifs, le modelage.

Ecole active, degré moyen. — Pour les classes des 4e et 6e années scolaires. Ce cours a comme objet principal l'étude du milieu dans lequel vit l'enfant ; il montrera comment on éveille l'intérêt et l'activité créatrice de l'écolier, le goût de l'étude, et des recherches personnelles, en prenant comme base l'observation de la nature et du travail des adultes. Parmi les moyens mis à contribution, le programme prévoit l'entretien d'un jardin, les excursions dans un but scientifique ou géographique, les collections, l'aquarium, le terrarium, le cartonnage, le modelage.

Ce cours est recommandé aux instituteurs qui ont des élèves de 3e et 4e années.

Ecole active, degré supérieur. — Ce cours s'adresse aux maîtres qui enseignent aux élèves de 13 à 16 ans. La première partie du cours sert à enseigner aux élèves les connaissances fondamentales de la physique et de la chimie en les captivant, de manière à les aider à travailler et à réfléchir. La deuxième partie comprend un cours de biologie très intéressant. Le cours de biologie, par des exemples pratiques empruntés au programme d'étude pour la botanique, l'anthropologie et la zoologie, devrait montrer l'application de la méthode du travail (école active) au degré supérieur de l'école primaire et secondaire. Les leçons sont adaptées à l'enseignement et démontreront comment, par des moyens simples, à l'aide de l'observation directe et par l'activité propre de l'élève, est créée la compréhension pour le processus biologique et comment on peut élaborer les résultats de l'expérience et de l'observation de la nature.

Pour tous renseignements, s'adresser à M. Albert MATHEY, Directeur du Cours, rue Neuhaus, 15, à Bienne.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Une étude sur les nouvelles méthodes d'éducation

L'Individualisation de l'Enseignement, par H. BOUCHET (F. Alcan, édit.).

Les personnes (et elles sont plus nombreuses qu'on ne le croit, moins nombreuses, il est vrai, qu'on ne le souhaite) qui désirent connaître les instructions, les principes, les pratiques des nouvelles méthodes d'éducation, ont longtemps regretté l'insuffisance des sources où elle pouvaient puiser. Non pas certes que soit pauvre la « littérature » inspirée par la pédagogie moderne, mais longtemps elle a consisté presque uniquement en études, en conférences, en récits d'expériences, en discussions, en aperçus psychologiques, dont chacun envisageait un point plus ou moins spécial. En dehors du vaste et solide monument élevé par M. Ferrière dans « l'Ecole active » et « La pratique de l'Ecole active », peu d'ouvrages pouvaient informer le public sur l'ensemble et les formes diverses du mouvement de réforme qui, un peu partout, ébranle les vieux édifices scolaires.

De tels ouvrages commencent à apparaître et M. Ferrière a déjà présenté le livre de M. Bouchet aux lecteurs de cette Revue, et en a fait ressortir la valeur et l'originalité. Laissant de côté, « la thèse » qui se développe au long de l'ouvrage et qui oppose, dans l'éducation, le rôle du socialisme au rôle de la psychologie, je voudrais modestement indiquer l'essentiel de son contenu et dire ce qu'y trouveront, ceux qu'intéressent les questions de méthode.

M. Bouchet a lui-même tracé le cadre de son étude : 1° rappeler les maux venus de l'oubli des lois de la nature enfantine. 2° Faire apparaître ces lois. 3° Montrer comment l'enseignement peut en tenir compte. 4° Exposer les résultats obtenus par cette méthode ou plutôt par cet esprit et les échecs subis quand on s'en écarte. 5° Esquisser l'effort mondial fait dans ce sens.

I. — *Les maux qui naissent de nos erreurs de méthodes* sont sensibles chez l'élève, chez le maître, dans la société. M. Bouchet signale, en s'appuyant sur de nombreux documents : le surmenage, l'ennui, la passivité, le mépris du travail, le caractère superficiel de la culture, le manque d'originalité, l'ignorance de sa propre ignorance : « Ayant évolué dans un monde artificiel, ils (les enfants) finissent par se sentir à l'aise dans le verbalisme et les idées confuses, si quelque dif-

ficulté les embarrasse, ils se réfugient dans l'imprécision ».

Chez les maîtres, M. Bouchet déplore la méconnaissance de la psychologie de l'enfant qui « non seulement compromet l'efficacité des meilleures trouvailles pédagogiques, mais rend impossible la compréhension et l'application convenable des vraies méthodes ; l'abus de l'enseignement verbal et l'attitude égocentrique. Et, dit-il, le résultat de ces erreurs d'éducation est la médiocrité des « caractères » et l'extension de l'anarchisme.

De ces maux, M. Bouchet signale les responsables : les administrations, les examens, les parents, les maîtres, les principes idéologiques erronés.

II. *Les lois de l'individualité.* — M. Bouchet, étudie particulièrement, en s'inspirant largement de ses observations personnelles et des ouvrages des psychologues modernes, l'hypothèse de la psychologie fonctionnelle, puis sous la rublique : « la continuité », les manifestations attentionnelles et leurs relations avec l'efficacité, la motricité, etc... Il indique leur rôle dans les « vocations » et la formation de la personnalité.

L'étude de la logique enfantine, de la finalité, du langage s'inspire des travaux de MM. Piaget, Blondel, Piéron, Claparède, Wallon, Mme Montessori, puis, M. Bouchet envisage le problème de la liberté et celui de l'originalité depuis les formes normales de l'opposition au milieu, de l'initiative, de l'imitation sélective, de l'imagination du travail, de la mémoire et de la fatigue jusqu'aux formes morbides.

III. *La pratique pédagogique.* — Là se trouvent réunies, en relation avec les faits psychologiques sur lesquels elles s'appuient, les diverses pratiques en usage dans les écoles nouvelles : travail personnel par la composition des dossiers et albums, activité des élèves, établissement des bases concrètes de la connaissance par les centres d'intérêt, les jeux éducatifs, le travail manuel, abandon de l'émulation entre les élèves et de la correction par le maître auxquels se substituent l'auto-émulation et l'auto-correction.

La question de l'usage des livres et celle de la composition des programmes, pourtant si importantes, ne sont que partiellement et un peu timidement posées.

Mais M. Bouchet insiste sur les formes diverses par lesquelles l'école, conçue comme un milieu éducatif, cultive et élève l'enfant : les jeux, les travaux pratiques, les expériences de la vie sont envisagés somme moyen de culture, culture en profondeur grâce à la coordination des connaissances. Cette coordination dont M. Bouchet envisage les moyens variés dépend, dit-il, des « conditions individuelles du travail », « Les solutions établies pour tous les élèves conviennent à bien peu», « La systématisation des connaissances est une œuvre individuelle ».

La nécessité du maître unique et l'utilisation de « bachotage » sont également examinées. Un chapitre d'un profond intérêt et d'une fine psychologie est consacré aux « flâneries fécondes ».

M. Bouchet distingue la liberté de la libération et indique comment les écoles nouvelles, des maternelles aux écoles d'adolescents, ont toutes senti et diversement réalisé la liberté de l'enfant, par respect de l'individualité, comme par nécessité de technique.

Respect de l'individualité et de l'originalité propre à chacun ont inspiré aussi la variété des méthodes de travail, les options, l'usage des tests d'orientation. Et M. Bouchet n'a garde de laisser dans l'ombre, le problème de l'individualité des maîtres.

IV. *La leçon des faits.* — Une vaste documentation, que complète pour le lecteur curieux une abondante bibliographie, prépare et justifie le « tour d'horizon » auquel procède M. Bouchet, dans le domaine déjà étendu des expériences d'éducation nouvelle.

Les réussites, d'abord ; dans l'éducation des anormaux (et pourquoi, ne pas rappeller ici les écoles des tout-petits ?) dans les coopératives scolaires, dans le travail par groupe, dans l'imprimerie à l'école, le dalton plan et le scoutisme. Puis, le succès et la diffusion des techniques de Mme Montessori, de Decroly, de Washburne.

Ensuite les échecs ; par erreurs ou exagération : la suppression de l'enseignement collectif, l'exagération du libéralisme, du manualisme, l'exclusivisme de la spontanéité, l'égocentrisme dans les centres d'intérêt.

Parmi les échecs, M. Bouchet en signale qui sont dûs plutôt à des maladresses d'exécution, à une insuffisante compréhension qu'à un défaut des méthodes. Telle est la confusion entre l'activité du maître et celle de l'élève, l'échec des classes-promenades.

Mais pourquoi mettre au passif des écoles nouvelles la faillite de l'enseignement par l'aspect qui ne fit jamais partie de leur patrimoine ?

V. *Notions historiques sur l'individualisation dans l'enseignement.* — C'est ici l'étude de l'étendue et de la profondeur de l'expérience pédagogique en cours dans le monde entier. Comme la précédente, elle apporte au lecteur ces vues d'ensemble qui nous ont manqué jusqu'à présent. Nous regrettons, cependant, de n'y pas voir figurer, même si les résultats n'en sont pas définitifs, même si elles ont été, hélas, brusquement interrompues, les expériences tentées dans l'enseignement officiel, en divers pays.

M. Bouchet y définit le rôle du B. I. E., de la Ligue internationale d'Education nouvelle dans la propagande pédagogique. Il énumère et caractérise dans les divers pays, les écoles nouvelles privées qui lui paraissent les plus importantes et les revues spécialement consacrées aux nouvelles méthodes.

Il consacre un chapitre aux écoles françaises : écoles privées où sont réalisés un nombre plus ou moins grand des caractères de l'école nouvelle — directives officielles qui, dans les écoles publiques, pourraient orienter l'enseignement vers des formes plus neuves. Tableau un peu sommaire, un peu terni déjà en quelques-unes de ses parties, mais qui orientera le lecteur dans ce maquis encore peu exploré des principes et des réalisations des méthodes nouvelles.

E. F.

L'A B C du Mouvement pour la Paix, Dates et Faits, par ANNA T. NILSSON. (Edition en Français, brochure 13,5 × 21, 92 pp. Préface de L. Lange. Prix : 5 fr. français, 7 fr. belges, 1 fr. suisse, à la Librairie de la Société des Amis, 12, rue Guy-de-la-Brosse, Paris, Ve).

Voici une publication, petite par le nombre de pages (83) mais importante par la matière traitée : la revue de tout ce qui a été réalisé par les pacifistes et les amis de la paix en tous pays et à toute époque. Elle est présentée par l'Union des Associations Internationales et les Institutions de Paix qui ont organisé le *Mundaneum*. L'auteur a voulu répondre à ces trois questions : 1° N'est-il pas nécessaire de mettre aux mains de l'homme de la rue (et peut-être de l'enfant de la rue), un petit livre qui puisse lui faire saisir par des données objectives, l'étendue et la variété du mouvement de la paix qui fait appel à lui. 2° Si cette nécessité n'existe pas, par quels moyens la créer. 3° De toute manière, comment devrait être élaboré un tel ouvrage pour atteindre son but.

En prenant l'*A B C* comme base et terme de comparaison, il serait désirable maintenant que les groupes pacifistes ouvrent une discussion sur ces trois points.

L'édition suédoise de 1924 de cette brochure fut vendue en 5.000 exemplaires ; l'édition espérantiste fut imprimée en 5.000 exemplaires. Les éditions anglaises de 1931 et 1932 (2.000 exemplaires) furent vendues en Europe, aux Etats-Unis, au Canada, au Japon, au Brésil, en Nouvelle-Zélande, en Chine, aux Indes, etc. En Islande, la brochure fut adoptée pour être lue en émissions radiophoniques. Aux Iles Philippines, elle a été mise en circulation dans une bibliothèque populaire. Toutes les bibliothèques publiques, scolaires, d'associations, d'universités populaires devraient avoir l'ouvrage dans leurs rayons. L'auteur entend faire exclusivement œuvre en faveur de la Paix et c'est au mouvement de la Paix que sera versé intégralement le bénéfice de la vente.

Louis C. PICALAUSA, **Les Aubes sauvages.** (Chez l'auteur, aux soins de la revue *Vers l'Ecole active*, L. Poriniot, Bv. Ad. Max 56, Bruxelles, vol. 16,5 × 17 de 198 pp., avec illustrations de l'auteur).

Rosny aîné, l'auteur de « La Guerre du Feu » a vu surgir de nombreux disciples. Tous ne le valent pas. Il faut, pour réévoquer le monde primitif, des connaissances scientifiques puisées dans les livres et les musées, une certaine connaissance des mœurs des « sauvages » actuels, une imagination intense et un sens de la nature aigu. Savoir voir et savoir dire. La puissance verbale évocatrice est indispensable. M. Picalausa possède ces connaissances. Il est un artiste. On sent qu'il a couvé ce livre avec amour. Les illustrations, presque à chaque page, sont évocatrices. Les descriptions de nature sont d'une somptuosité et d'une précision qui réjouiront les amoureux de l'art, ceux tout au moins qui associent en eux — pourquoi pas ? — le sens raffiné de l'homme moderne et celui du primitif grisé d'aventures. Or qui donc — si ce n'est les désabusés, les malades, les desséchés et les gens d'affaires — ne porte en soi l'âme d'un primitif ?

Trois récits, trois époques. D'abord la horde avant l'invention de l'outil le plus simple : la hache de pierre emmanchée ; c'est la découverte de cette hache par un effet du hasard qui forme la clef de voûte du premier récit. Il évoque l'existence abrupte du Moustérien. Le feu, non plus ennemi, mais ami y apparaît aussi. Second récit : « Les chasseurs de mammouths » : la faim, la chasse, l'apparition des premiers sentiments d'humanité et... d'inhumanité ! Enfin, dès la p. 79, l'histoire la plus longue : « Ghur, Bouche-Close » : époque de luttes entre tribus, de sorciers, de vengeances. Le héros invente l'arc et la flèche et se crée par là une supériorité qui lui donne le pas sur les chefs les plus anciens et les plus audacieux.

Les lecteurs enthousiastes de « La Guerre du Feu » verront renaître leur griserie à l'évocation par l'image, les sonnets et les récits au verbe éblouissant, de ces époques reculées où l'artiste belge nous entraîne à sa suite.

Ad. F.

Fernand MAURETTE. **Toute la France,** Nouvelle Géographie illustrée. (Paris, Hachette, 1933, 1 vol. 16 × 25 de 433 pp.).

Vingt cartes en couleurs, une centaine de cartes en noir et de graphiques, plus de quatre cents photographies, voilà le cadre. Comme on est loin des manuels de géographie sur lesquels s'était penchée notre jeunesse scolaire au temps jadis ! Mais le texte nous réserve des surprises plus grandes. L'auteur est disciple de Jean Brunhes, de Vidal de Lablache, de l'Ecole de la « Géographie humaine ». Celle-ci n'est pas sans un certain lien de parenté ou d'inspiration commune avec une autre Ecole antérieure, celle de la « Science sociale » de Le Play, Tourville et Demolins. Latitude, altitude, climat, sol et sous-sol, produits naturels, industries, commerce, institutions, mœurs, traits dominants de la race, tout cela se tient. M. Maurette, dont l'activité au B. I. T. de Genève est universellement appréciée tient de trop près à la jeunesse pour s'en désintéresser. Mme Maurette ne dirige-t-elle pas, à Genève, l'Ecole internationale ? Il a donc repris sa plume de géographe, mais sans oublier son activité d'économiste. Et nous le voyons ici, région après région, évoquer « Toute la France », relief, aspect, communications, agriculture, industrie, commerce. Les noms des vieilles provinces se retrouvent dans les titres et les sous-titres, alternant avec des désignations où le souci de l'unité géologique et climatique impose des considérations communes. Révélations admirables ! Aux familles disposant d'une auto, ce livre ouvrira des perspectives sur l'emploi des vacances. Aux autres, il apportera, par sa richesse iconographique, les connaissances précises qui entrebaillent les portes de l'imagination.

Ad. F.

F. Augusto de BENEDETTI, **Pages choisies,** traduites de l'italien avec préface de Philéas LEBÈGUE et introduction de Raoul FOLLEREAU, président de « La Ligue d'Union Latine ». (Paris, XVIe, Editions de La Jeune Académie, 1934, vol. 13 × 21 de 162 pp., fr. 15).

A l'époque où M. Edward Peeters, à Ostende, dirigeait la revue *Minerva* — c'était entre 1910 et 1914 — M. A. de Benedetti était fort connu en Italie comme écrivain, poète et pédagogue. Il avait publié un livre, « *Verso la Meta* » — « Vers le But » — qui pouvait passer pour le pendant, dans le monde de l'Enseignement secondaire, du célèbre livre « *Cuore* » d'Edmondo de Amicis. J'en avais fait alors, dans *Minerva*, un chaud éloge, demandant que ce livre fût traduit en français. Il paraît que ce vœu va être accompli. L'ouvrage ne datera-t-il pas ? — Guère ! L'Ecole secondaire n'a pas changé depuis vingt ans. Il y a peu de domaines où le progrès ait été aussi lent. Sauf exceptions remarquables, on peut dire que l'immobilisme est de règle dans les lycées, et ceci un peu partout en Europe. En attendant la version française de « *Verso la Meta* », voici des « Pages choisies » de notre auteur. Celui-ci enseigne à l'heure qu'il est au Conservatoire royal de Musique de Parme, et c'est bien de la musique qui jaillit de ces morceaux : proses et vers. De nombreux traducteurs se sont unis pour mener à bien ce recueil. La critique serait en droit de s'exercer à leur endroit. Passons. Dans une anthologie, il convient de glaner. Glanons. Or, voici précisément, de la plume de traducteur de M. Edward Peeters, quelques pages sur « Le Pessimisme dans La Bruyère » où nous lisons ces lignes subtiles : « Pessimisme et optimisme, tous les deux peuvent apporter du dommage, car c'est un dommage pour la société que l'inertie de l'individu, et l'optimisme ne s'alliant pas rarement au quiétisme, on a justement — dans les deux cas — l'inaction. » Il n'est de valeur que là où « une douleur... réconforte les angoisses d'autrui » et crée des œuvres d'art qui soient « sources intarissables de joie pour les autres hommes ».

Bel esprit, noble, cordial, généreux, le type du *galant' uomo !*

Ad. F.

Gaston VERDIER, **Guide d'Alimentation naturalienne.** (Cours complet de libération intégrale, Centre naturalien, Les Echenevex, Ain; opusc. 13,5 × 21,5 de 18 pp., fr. 3,50).

Le « centre naturalien » de Fleury est une colonie naturiste fondée il y a quelques années. Le « gérant » fondateur est un ancien chef éclaireur qui a dirigé durant deux ans une ferme pour éclaireurs en Normandie. La colonie a pour but économique le *self-suporting* par la culture maraîchère et l'élevage des poules et des abeilles. En outre les produits de l'artisanat des membres permettent, par l' « exportation », l' « importation » des produits indispensables. La colonie prend des stagiaires. M. Verdier a donné un cours de vingt leçons par correspondance où il traite de tous les problèmes politiques, économiques, pacifistes, éducatifs, sportifs, alimentaires, esthétiques et récréatifs dans le sens d'une désolidarisation radicale des tares actuelles de la société. Cette leçon N° 8 sur l'alimentation a été publiée, car c'est une des plus importantes. L'intoxication par produits industrialisés est une des causes les plus certaines du malaise contemporain. L'erreur alimentaire est à la base de toute — ou presque toute — atteinte à l'intégrité du système nerveux. L'auteur dénonce ici les principales sources d'intoxication par l'industrialisation dans la fabrication du pain, du sucre, par l'usage des excitants, de la viande, etc. Il propose une alimentation synthétique qui a fait ses preuves et qui tient compte des calories, des vitamines, du coût, des saisons, etc. D'aucuns le trouveront un peu trop exclusif, par exemple, quand il élimine entièrement le lait, les produits exotiques, etc. Il n'en reste pas moins qu'à suivre ce régime on se désintoxique peu à peu, on recouvre la santé (si la maladie provient d'erreurs alimentaires) ou on la voit tout au moins fortement améliorée; reparaissent alors la sérénité et la force nécessaires pour faire face aux difficultés de la vie. Ce premier résultat atteint, qui sait si nous n'éprouverons pas le désir de nous faire ermites naturaliens avec M. Verdier, sa famille et ses amis ? Savoir, pouvoir, vouloir, voilà le secret du bonheur, selon le vieux philosophe Campanella...

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES.

Anna ALESSANDRINI, **La scuola cristiana,** pedagogia-didattica (Firenze, Felice Le Monnier, 1933, 1 vol. 14 × 21 de 169 pp.).

Ceci est un ouvrage qui, au premier abord, semble ne pouvoir intéresser que des catholiques. Erreur. Tout esprit intuitif, qui a le sens de la religion — fût-il protestant, fût-il penseur libre — en aimera l'inspiration. Ne voit-on pas des hommes et des femmes de toute confession faire de « L'Imitation de Jésus-Christ » leur livre de chevet ? N'est-ce pas à un pasteur protestant, Sabatier, que l'on doit un des livres les plus beaux et les plus compréhensifs sur saint François d'Assise ? Or, Mlle Alessandrini est, sauf erreur, franciscaine. Elle ne l'est point seulement par la dénomination. Elle a fréquenté l'âme du petit frère de Dieu qui avait su parler aux animaux et se faire comprendre d'eux. Mais c'est aux enfants, elle, qu'elle sait parler. Cela se sent à la façon dont elle parle d'eux, à la pénétration dont elle témoigne en nous révélant ce qu'il y a en eux d'essentiel.

La nature visible est le symbole de l'invisible, dit-elle. Le Christ a voulu l'unité, la liberté et la discipline de chacun sous l'égide de l'esprit. Il est l'inspirateur direct de l'école nouvelle. Ou plutôt, l'école nouvelle a retrouvé et tend à appliquer ce qu'au fond il avait voulu il y a vingt siècles. Ainsi la parabole est symbole. Là où l'abstrait apparaît sec et mort, le symbole parle et fait réfléchir ; ceci « parce que le fait sensible est pareil à une semence qui devra germer sous la poussée de l'esprit » (p. 19). Devant la parabole, chacun comprend selon sa capacité propre : ici encore, on retrouve l'école nouvelle, lorsque celle-ci propose une activité, mais attend que chacun y prenne part selon sa capacité propre. De la compréhension par l'intuition morale à

l'action, le chemin est plus direct que par la voie de la raison analytique ou synthétique. D'où la force plus directe de la religion. L'essentiel est de « ne pas troubler ou violer le labeur divin qui régénère les âmes » (p. 24). L'auto-éducation, dans les limites du bien et de la solidarité (p. 54), voilà ce que l'auteur retrouve partout dans l'histoire chrétienne — et que l'école, aujourd'hui, méconnaît gravement. « Enseigner », voilà l'erreur de l'école. « Semer et semer au bon moment », tel est le devoir du maître. Mais toujours il doit laisser le champ libre au « principe ordonnateur » (p. 88) interne, à l' « expansion vitale » tournée vers l'Infini ; mieux : il doit écarter délibérément ce qui pourrait faire obstacle à cette marche vers l'Unité. Le sentiment seul ne suffit pas. La bonne volonté naturelle est l'ovaire, « le point d'incarnation (p. 92) de la loi divine dans la vie humaine ». La vie spirituelle, dit le Père Girard, en 1856, « ne croît pas par l'addition de fragments, mais par le développement d'un germe » (p. 95).

« L'éducateur habile doit donc savoir saisir au passage cette conjonction entre l'acte naturellement bon et la loi positive et tout mettre en œuvre pour que le développement vital ne soit ni empêché, ni comprimé. Il stimulera par la parole et par l'exemple aux actes de générosité, d'humilité, d'amour fraternel et aidera à l'élève à saisir les révélations fugitives qui parleront un langage toujours plus clair à son esprit ; ceci, afin de lui faire apercevoir les linéaments de la vérité divine et de lui en faire saisir les reflets dans sa conduite ; il stimulera ainsi un réveil intime qui révélera à l'élève le printemps glorieux de la vertu chrétienne et élèvera sa conscience à l'acte suprême du sacrifice accepté dans sa plénitude et en toute connaissance de cause. » (p. 93).

Certes, le livre immense de la nature et de la vie parle déjà avec éloquence. Il ne suffit pas, toutefois, de l'entendre et d'en prendre conscience. Pour en sentir l'enseignement caché de façon plus distincte, il faut l'intuition profonde, la foi. Car la foi n'est pas crédulité ; elle est « confiance », abandon de soi aux vérités invisibles qui *sont* hors de soi et en soi. La découverte de ces vérités simples dont dépend toute vie, naturelle et morale, voilà ce qu'on peut appeler d'un mot si souvent mal compris, la « révélation ».

« Eduquer — *ex ducere* — c'est donc tirer du mystère, de l'ombre, du silence, la divine réalité de la conscience morale » (p. 98). Va-t-on priver la plante qui croît des rayons du soleil ? Aucun astre, même brisé en fragments, est-il soustrait au rythme de l'harmonie cosmique, mélodie divine qui palpite dans la lumière ? Dans la vie humaine, le sacrifice des petitesses du moi conduit aussi à l'harmonie, à l'équilibre des forces de l'esprit. C'est pourquoi ce sacrifice n'en est un qu'en apparence ; il est enviable et non point tragique. Joie, sensation de vie pleine, d'accomplissement. Car la vérité est la respiration ample et libre de l'âme (p. 99).

Ainsi l'autorité vraie est celle qui libère. L'obéissance vraie est celle qui se confond avec la coopération (p. 103). A cette altitude de l'âme les contraires apparents se résolvent en unité. « Etant donné le concept de coopération qui est à la base de l'idéal pédagogique moderne, l'école ne peut pas ne pas être Ecole *active* » (p. 107). Celle-ci et le christianisme authentique ont un fondement commun et unique.

Nous aurions encore bien des passages à citer. Les pages 107 à 143 sont fondamentales. Répétons-le : même des non-catholiques, même des penseurs libres seront saisis par l'esprit étonnamment pénétrant qui anime ces pages. La vérité spirituelle illumine tout ce qu'elle touche.

Ad. F.

Carlos VERGARA BRAVO, **Un espiritu nuevo, un orden nuevo, una nueva cultura** (Santiago de Chile, Walter Gnadt, 1933, opusc. 15 × 21 de 75 pp.).

Donnons d'abord un aperçu de la table des matières : I. L'inquiétude actuelle, les grandes transformations de ces 150 dernières années, la crise, les adversaires d'un ordre nouveau, etc. II. L'esprit nouveau, existe-t-il ? Il se manifeste dans l'ordre spirituel, l'ordre intellectuel, et sur les plans artistique, juridique, politique national et international, enfin socio-économique. III. L'ordre nouveau ; sa forme, comment la réaliser. IV. La nouvelle culture : éducation individuelle et collective, spirituelle et intellectuelle ; action, pacification des intelligences. Eviter le conservatisme, les réticences, l'esprit négatif, l'intransigeance religieuse. Tous les problèmes actuels s'en trouvent éclairés. V. Les travailleurs de l'ordre nouveau : les précurseurs, les constructeurs.

L'auteur se réclame de MM. De Mun, La Tour du Pin, Ollé Laprune et Ozanam, en France ; Manning, en Angleterre ; Gibbons, aux Etats-Unis, etc. Comme on le voit, il s'agit d'un néo-catholicisme adapté au temps présent, à base de spiritualité active : les idées d'ordre, de propreté morale, d'élévation de l'esprit jusqu'aux altitudes où les oppositions trouvent leur solution dans une synthèse supérieure, sous le signe de la solidarité et de la coopération harmonieuse, donnent à cet opuscule un caractère très actuel. C'est un signe des temps. Quoi qu'on en pense, il serait puéril de fermer les yeux et de se lancer en aveugle dans la mêlée. Jugeons, oui ; mais retenons ce qui est bon.

Ad. F.

A FRANZONI, **Metodo Agazzi** (Roma, Associazione Educatrice italiana, 1931, vol. 14,5 × 22 de 173 pp.).

Mario CASOTTI, Prof. nell'Università Cattolica del S. Cuore, **Il metodo Montessori e il metodo Agazzi,** saggi di didattica (Brescia, Soc. ed. « La Scuola », 1931, vol. 14 × 20 p. de 224 pp.).

Ces deux ouvrages se rapportent à une œuvre authentiquement italienne qui date de 1892. C'est là qu'un matériel éducatif a vu le jour, matériel très simple et qui, sur bien des points, se rapproche de celui de Seguin et de Bourneville dans lequel Mme Montessori a fait son choix. Rappelons que nous avons exposé les lignes générales de cette méthode dans les numéros 23 (nov. 1926, p. 179), 35 (fév. 1928, p. 43) ; surtout numéros 37 (avr. 1928, p. 82) et 38 (mai 1928, p. 100) de cette revue. On a pu voir par là sa richesse, les aspects multiples de l'éducation enfantine auxquels elle apporte un programme et une application appro-

priés. L'asile de Mompiano, près de Brescia, la *Casa dei Fanciulli*, comme on l'a appelé, est un grand sanctuaire de la pédagogie de la première enfance.

Dans son livre, M. A. Franzoni veut offrir avant tout un guide pratique aux éducatrices. M. Casotti, comme l'indique le titre de son ouvrage, procède à une comparaison entre les méthodes Montessori et Agazzi. Il étudie la première de près. Il en montre les beaux côtés. Mais il estime le matériel trop mécanique, trop loin de la vie. Il voit des insuffisances dans l'éducation artistique (en musique surtout) ; la culture de l'imagination n'est pas comprise, canalisée, poussée. Dès la page 43, l'auteur s'attache à analyser la méthode Agazzi. Il le fait avec le même scrupule, la même délicatesse de touche. Sa conclusion : Mme Agazzi, humble et intuitive avant tout, a été un précurseur. Sa pédagogie se fonde « sur le granit de la vérité et de la science » (p. 59). Le reste de l'ouvrage est consacré à d'autres études sans lien direct avec les deux chapitres du début.

Ad. F.

Fernando CHAVES, **Ideas sobre la posicion actual de la Pedagogia** (Quito, Ecuador, Publicaciones del Ministerio de Educación Pública, 1933, op. 11,5 × 17 de 100 pp.).

Ce livre est un peu un pendant équatorien du livre d'Alfred Binet, « Les Idées modernes sur les enfants ». L'auteur part de la biologie humaine, hérédité, détermination du sexe, chromosomes pairs et impairs, métabolisme, rôle de chacune des glandes de sécrétions internes, système neuro-végétatif, tempéraments selon Kretschmer, étudiés très longuement (pp. 31 à 60). Plus loin, (pp. 116 et s.), nous trouverons Freud, Adler et C.-G. Jung, dont les thèses sont exposées avec soin. Piaget, Ferrière et Baudouin sont aussi mentionnés. Toutefois, dès la page 60, nous voici sur le terrain de la pédagogie : indivualisation, adaptation, libération, dans le bon sens du terme. Ce n'est qu'une incursion. L'auteur nous replonge bientôt dans les problèmes de l'hérédité, des tempéraments : Kretschmer est repris et ses idées sont encore approfondies (pp. 97 et s.). Son psychogramme conduit à la notion de diagnostic des aptitudes, à l'éducation différenciée. L'auteur réclame une sérieuse éducation sexuelle où la notion d'amour soit subordonnée à celle d'hygiène humaine, d'une part, et soit, de l'autre, sublimée et ennoblie. La politique de l'autruche ne lui dit rien qui vaille. C'est surtout l'éducation maternelle qu'il faut mettre sur le pavois ; que celle-ci conduise à un féminisme légitime et sain, respectueux des différences sexuelles psychiques, mais débarrassant la société des préjugés, positions acquises et autres institutions arbitraires. La coéducation, déjà admise dans plusieurs Etats sud-américains, conduira forcément à cet état social régénéré, à condition qu'elle soit comprise comme une collaboration et non comme une sujétion à des lois scolaires et études identiques, ignorantes et nivellatrices. Le travail, le jeu, l'éducation physique, le sport, doivent aussi être individualisés, pour le plus grand bien de chacun — père, mère et citoyen futur — et, par conséquent, de la nation elle-même.

Ad. F.

Dr Marie BEYME, **Ich lese deutsch,** Ein Lesebuch für Deutschlernende im Schul-und Selbstunterricht (Aarau, H.-R. Sauerländer et Co, 1934, 1 vol. 13 × 19,5 cm. de 122 pp.).

Une anthologie destinée à ceux qui apprennent la langue allemande. Jusqu'à la page 44, on a utilisé les caractères latins, dès la page 45, les caractères gothiques. Une page est consacrée à les mettre en parallèle. On a commencé par des textes particulièrement clairs et simples : pages dues à des enfants, anecdotes, fables, courtes descriptions. Marie von Ebner-Eschenbach a fourni ici quelques textes bien adaptés au but poursuivi : instruire en captant l'intérêt. De même, W. Büring. Avec la prose alternent les vers : fables de G.-E. Lessing, poésies de Uhland, Mörike, Heine, Goethe, Schiller, Storm, etc. Plus loin, voici des lettres : Mozart à son père, Schiller à sa sœur, Bismarck à son fils, C.-F. Meyer à sa sœur. Publié en Suisse, écrit à Zurich, l'ouvrage compte bon nombre de fragments des meilleurs écrivains de la Suisse alémanique. Des notes éclaircissent le sens des quelques termes pittoresques qu'ils ont empruntés au dialecte natal. L'indication des sources, page IX, est enrichie par celle des meilleurs ouvrages de chaque auteur cité. Bien des élèves voudront, attirés par le charme du fragment lu, recourir à l'original *in extenso* et à d'autres œuvres des auteurs qu'ils auront appréciés. Ainsi ce petit livre aura été la clef de trésors plus vastes. « Notre devoir dans la vie, a dit Jacob Burckhardt, est d'étendre notre culture en tous sens. Mais l'étendre ne signifie pas : beaucoup savoir. Cela signifie : beaucoup aimer. »

Ad. F.

Leonidas CALVIMONTES, **El sistema Cousinet.** (La Paz, Bolivie, Imp. « Renacimiento », 1932, vol. 13 × 18,5 de 108 pp.).

Cet ouvrage-ci n'est pas le premier qui témoigne de la diffusion du « système Cousinet » dans les pays de langue espagnole. Et c'est fort bien. Mais à une condition. C'est que l'on reste fidèle à l'esprit de l'initiateur. Nul mieux que lui n'a su parler, quand il le fallait, de la discipline. Ce qu'il repousse, ce sont la discipline imposée et le travail imposé; mais ceci précisément parce que le travail canalisé selon les besoins profonds de chaque âge et choisi dès lors par les enfants suscite chez ceux-ci une discipline spontanée qui, pour être moins apparente que l'autre, n'en est que plus profonde, plus essentielle. Elle se traduit par: habitude du travail et art de satisfaire avec système les curiosités de l'intelligence.

M. Leonidas Calvimontes, actuellement directeur d'école à Cochabamba en Bolivie, a organisé à l'Ecole normale une école expérimentale où il a eu l'occasion de démontrer la valeur du travail par groupes du pédagogue français. L'ouvrage débute par des considérations sur l'Ecole active. Il en prend prétexte pour marquer son opposition à l'école traditionaliste dans sa forme périmée qui ne respecte pas ce qu'il y a de meilleur dans l'individualité de l'enfant, de chaque enfant. Il montre, suivant les divers auteurs, quelles sont les caractéristiques de chaque âge, ses intérêts dominants; et les divers systèmes de l'Ecole active sont passés en revue. Dès la p. 40, l'auteur aborde la description de ses expériences

à lui, celle des tests qu'il a utilisés pour jauger ses élèves. Les diverses équipes de travail une fois formées, il indique le travail accompli par chacune d'elles dans les différentes branches. Un tableau synoptique final concernant chaque élève concrétise les résultats d'ordre psychologique atteints. Tout cela simple, sincère, vivant, témoigne d'un pédagogue de bonne race, réellement dévoué à la science, à l'efficience et à l'enfance elle-même.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

VIENT DE PARAITRE préfacé par **Ad. FERRIÈRE**
le premier ouvrage d'ensemble sur l'Education nouvelle : une mine de renseignements (théoriques et pratiques) pour l'éducateur, le pédagogue, le psychologue ; avec abondante Bibliographie et Index
L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT
L'individualité des enfants et son rôle dans l'Education
par **H. BOUCHET**, agr. de l'Un., doct. ès-Lettres
Un fort vol. in-8 de XIV-558 pp. — Prix : 50 fr.
Du même auteur : **Le scoutisme et l'individualité**
in-8 VII-198 pp., 20 frs, port 7 %
Alcan, éd., 108, bd Saint-Germain, Paris 6e

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

Maison des Petits
(Foyer de Saint-Alban)
AMELIE, par Soulac-sur-Mer (Gironde)
En pleine forêt de pins, à 1 km de l'Océan
École de plein air - Bonne instruction - Vie familiale - Cuisine végétarienne - Prix très modérés
Garçons et Filles de 6 à 13 ans
Admission pendant toute l'année
Séjour de vacances

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, **20** fr. ; Etranger, **25** fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

Pour tous ceux qui reconnaissent la nécessité d'unir à une INSTRUCTION SANS SURMENAGE le DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL (physique, moral et spirituel) de l'ENFANT
Madame L. ARTUS
Membre Fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, Professeur aux Cours Normaux et à l'École Supérieure de Genève
fera à PARIS une série de 12 cours afin de montrer comment on peut :
1° **ENSEIGNER** en donnant aux élèves une source constante de découvertes et d'expériences personnelles
2° **SUIVRE LES PROGRAMMES OFFICIELS** en enseignant par des jeux éducatifs et par le dessin
3° **CONCILIER L'INSTRUCTION DE L'ENFANT** avec le développement de toutes ses facultés
Le 1er cours aura lieu le Jeudi 11 Octobre, à 15 heures, au Musée Social, 5, rue Las-Cases, Paris. Pour les invitations à ce 1er cours et inscriptions, s'adresser à Mademoiselle MARTENOT, 23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine. — Prix des cours : 100 francs par mois (facilité de paiement pour les professionnels). — Obtention de diplômes.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable.** Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de **M. Henri Piéron** et un portrait), **30 fr**

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), **40 fr.**

En vente à la **Librairie Félix ALCAN,** 108, b. St-Germain, Paris, 6e

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VIe

NOUVEAUTÉS

LE MATERIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beaunis, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent **le toucher, l'ouie, l'odorat, la vue.**

Les **Eléments sonores** sens auditif (2 séries de 6 boîtes) **N° 243** 18 50
Les **Tubes à odeurs** sens olfactif (2 séries de 6 tubes) **N° 244** ..... 12 »
Les **Cubes de couleurs,** sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) **N° 245** ..... 10 »
Les **Boules sensorielles,** sens tactile, visuel et barique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) **N° 246** ..... 9 »
Les **Tissus,** sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) **N° 247** ..... 21 »
Les **Cubes tactiles,** sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher **N° 249** 10 50
Les **Boîtes à soupeser,** sens barique (2 séries de 6 boîtes) **N° 250** ..... 30 »
Le bandeau individuel, en boîte **N° 251** ..... 3 »
La brochure séparée **N° 252** 1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune ..... 5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition) ..... 5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu 6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique 12 50

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLEMENTS SÉPARÉS :

- **Les Socles Standard** 12 50
- **Les Baguettes Standard** ..... 5 »
- **Les Bâtonnets inégaux** 3 50
- **Les Disques décroissants** 3 50
- **Les Carrés décroissants** 3 50
- **Les Triangles décroissants** 3 50
- **Les Volumes décroissants** ..... 10 »
- **Les Formes et les Couleurs** 5 50
- **Le Cône Vert** 7 50
- **La Pyramide rouge** 7 50
- **Les Perles à calcul** ..... 10 »
- **Agrafes pour les Perles** 1 50
- **Brochure explicative** 1 50

Le Matériel complet avec la brochure ..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie enfantine. Prix ..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ere Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catatogue spécial N° 103

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 x 19, broché 9 50

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Ad. Ferrière. — *La Formation des maîtres à l'aide du cinéma.*

A. Fabre. — *Les leçons de choses et l'enseignement des sciences à l'école primaire.*

Ad. Ferrière. — *L'Ecole internationale de Genève.*

E. Delaunay. — *Chronique française.*

Communications du B. I. E.

Nouvelles diverses.

A travers les Revues.

Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. AOUT-SEPTEMBRE 1934 No 100

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres.

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Antonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, III° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain. en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

13° Année. — N° 100 Août-Septembre 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français

Prix du numéro : **4** fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* . Mme J. HAUSER, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

La formation des Maîtres à l'aide du cinéma

par Ad. Ferrière,
Docteur en sociologie (Genève) (1).

Le Premier Congrès international du Cinéma éducatif, à Rome, a prévu, parmi ses sujets à l'ordre du jour, la formation professionnelle, d'une part, et, de l'autre, la psychologie de l'enfant. Je voudrais étudier le terrain commun à ces deux thèmes, soit : la formation professionnelle des éducateurs, par le moyen de la psychologie de l'enfant et aussi — et surtout — par le moyen des applications de la psychologie infantile, c'est-à-dire de l'éducation.

Mais il s'agira ici, on l'a compris, d'une éducation d'une nature quelque peu différente de celle que reçoivent aujourd'hui les élèves des écoles normales officielles et qu'ils apprennent à y appliquer. Celle-ci est traditionnelle, réglementée par les lois et les programmes scolaires, en un mot : nationale. La science, elle, est internationale, universelle, comme la vérité objective dont elle tend à se rapprocher par échelons.

Est-ce à dire que l'enseignement de la pédagogie scientifique soit inutile, qu'il constitue un luxe ? Jamais la science, la vérité, ne sauraient être considérées comme telles. Ne sont-elles pas, malgré tout, à la base des efforts de la tradition et de la réglementation scolaires elles-mêmes ? Qui veut le but veut les moyens. Or le but, ici, c'est le bien de l'enfant ; les moyens, ce seront les procédés qui tendent à ce but avec le minimum d'erreurs, d'une part, et d'efforts et de temps perdus, de l'autre.

Dans les pays à traditions scolaires anciennes, l'enseignement de la pédagogie scientifique sera le complément indispensable des études normales. Il montrera à quoi l'on peut aboutir lorsqu'on dépasse l'enseignement littéral de l'Ecole. Aucun pédagogue n'est lié par les règlements au point de ne pouvoir innover ou perfectionner sa technique sur tel ou tel point. Je dirai plus : c'est la somme des perfectionnements des éducateurs qui entraîne l'opinion pédagogique vers les réformes et rarement les autorités scolaires et législatives se refusent à sanctionner par des autorisations, puis par des lois, les réformes qui ont pour elles la science objective, le succès pratique chez les pédagogues, l'appui de ces derniers et, dès lors, le bien de l'enfance.

Dans certains pays jeunes, on a souvent adopté d'emblée les méthodes pédagogiques basées sur la psychologie de l'enfant. Ici l'enseignement des méthodes nouvelles sera moins encore un luxe : il sera la base indispensable de la formation des pédagogues futurs. Il ne constituera pas un complément aux études normales, une illustration venant s'ajouter au terme de celle-ci, mais leur point de départ.

*
* *

L'enseignement par l'image animée présente sur le livre une supériorité marquée : il substitue l'exemple visuel et moteur à l'explication verbale qui, elle, doit se traduire en aperception, en conception, enfin en actes dictés par la raison. Certes, la raison est indispensable et le livre gardera sa place pour indiquer les motifs qui précèdent l'acte, les variétés d'actes possibles et utiles selon les divers cas concrets, enfin les suites de l'acte, ses répercussions, car la pensée qui agit doit toujours être orientée vers l'avenir.

(1) Ce rapport a paru p. 200 du volume « Cinéma et Enseignement » publié par l'Institut international du Cinématographe Educatif, Rome, 1934.

On peut dire que, lorsqu'il s'agit de pratique, l'image animée doit s'attacher à ce qui est constant, par opposition à l'exceptionnel. Ainsi elle montrera le maniement d'un matériel auto-éducatif fondamental, les procédés d'action quotidiens du maître, bref tout ce qui est basé sur l'application durable des lois de la psychologie — lois vraies, par définition, partout et toujours. Cette pratique sera, de ce fait, essentielle et simple.

Du même coup, elle frappera les esprits simples. Il arrive souvent que l'on explique à un adolescent ou à une femme ce qu'il faut faire. L'interlocuteur ne comprend pas. Pour peu qu'il y ait plusieurs détails à se représenter, à se remémorer, à évoquer devant les yeux de l'esprit, il se perd. Et sa demande se formule toujours de même façon : « Je n'ai pas tout à fait saisi ; montrez-moi comment l'on fait ».

On conçoit dès lors la valeur du cinéma pour faire comprendre aux jeunes — et à beaucoup d'anciens, aussi bien, — la théorie et la pratique (la pratique surtout) des méthodes de l'éducation dite nouvelle, celle qui se fonde sur les découvertes de la science, de la psychologie de l'enfant. Voir des enfants à l'œuvre, concevoir le rôle vrai de l'éducateur, rien n'est plus propre à donner un centre concret à toute l'étude du maître futur — étude théorique verbale présentée par les professeurs, ou étude écrite puisée dans les livres.

Car les écoles normales ne possèdent pas toutes des classes d'application où soient en œuvre les procédés de l'école active, celle qui a pour base la science de l'enfant. Bien souvent enseignement, classe d'application, stages pratiques se déroulent dans une ambiance de pure tradition. J'ai connu des apprentis pédagogues de vingt ans, voire même des instituteurs déjà dans la carrière et qui ne savaient rien des méthodes nouvelles. Ils n'en connaissaient pas l'élément des éléments, ni par des livres (qu'ils n'avaient pas eu le temps de lire), ni par la vision de classes rénovées (il n'y avait pas d'écoles expérimentales dans la région).

Même remarque concernant les cours complémentaires pour éducateurs adultes. Ces cours, qui font passer les instituteurs, par roulement, et périodiquement, dans les salles des instituts supérieurs de pédagogie, ou qui les réunissent durant des cours de vacances — cours qui, suivant les pays, sont obligatoires ou non — sont indispensables. Ils rafraîchissent la mémoire de l'éducateur, le remettent en contact avec la théorie ; mieux encore : ils lui font connaître les découvertes récentes de la science, par des leçons suivies et plus efficaces que les articles de vulgarisation des revues pédagogiques, et surtout ils lui enseignent les méthodes, le tour de main des hommes de métier, des spécialistes les plus éminents en matière de travail scolaire et d'Ecole active (1).

Or cela même ne suffit pas. Je veux dire que rares sont les cours complémentaires qui réunissent les conditions requises pour que principes et détails des méthodes scientifiques modernes soient expliqués, exposés et démontrés à fond.

*
* *

Le rôle que peut jouer ici le cinéma est, on le conçoit, d'une importance sans égale, car, par delà la formation de l'éducateur — jeune ou déjà en fonction, — il y a l'enfant ; par delà l'enfant, il y a la nation. C'est le progrès tout entier de la nation qui se trouve donc suspendu à la compréhension claire ou obscure de l'éducateur. Cette compréhension demeure-t-elle obscure : c'est le règne du procédé appris, de la technique morte, de l'erreur ; c'est l'étouffement graduel et menaçant des esprits enfantins. Est-elle au contraire rendue claire et compréhensible, tous les espoirs sont permis, car la santé physique, intellectuelle et morale, rendues évidentes, pénètrent à l'école, et la vie de l'enfant comme celle du maître s'en trouvent transformées, embellies, fécondées (2).

On s'en est rendu compte en maints pays. Malheureusement, ceux qui ont eu recours au cinéma — sous la forme spéciale que j'expose ici : montrer aux éducateurs la pratique des méthodes didactiques et celles de la vie scolaire (morale et sociale) — n'étaient souvent pas au courant des recherches et des découvertes de la science moderne.

Dès lors, ils ont choisi, pour les cinématographier, les « leçons » les meilleures de l'enseignement officiel en cours dans le pays. Certes, pour les maîtres soumis à des règlements scolaires rigides, ce n'est pas un avantage à négliger que de pouvoir se rendre compte comment ils pourraient remplir leur devoir, et ceci le mieux possible.

Mais ces méthodes officielles contiennent forcément des erreurs que la psychologie met actuellement en lumière. Toute la force de suggestion, de propagande et de diffusion du cinéma sert alors à répandre et à ancrer ces erreurs. En outre, les méthodes officielles dépendent d'une loi. Elles sont limitées dans le temps et dans l'espace : dans l'espace par le pays où s'applique la loi scolaire ; dans le

---

(1) Des cours pareils existent en Suisse avec l'appui des autorités officielles depuis 1884.

(2) Ceci apparaît nettement dans le film du Home chez Nous (La Clochatte sur Lausanne) qui a été tourné dans la plupart des pays d'Europe, en Amérique (Nord et Sud) et en Afrique.

temps, car le ministère qui suivra le ministère actuel peut la modifier. Et dès qu'une loi est reconnue source d'erreur, au point de vue scientifique et pratique, elle court le risque d'être modifiée. Il faut d'ailleurs le souhaiter. Dès lors, le film qui illustre des procédés s'appuyant sur la loi périmée est périmé à son tour.

Ces craintes ne sont pas chimériques. Aux Etats-Unis, on a filmé des classes dans des conditions de soi-disante perfection didactique que le pychologue averti ne peut que désapprouver, car les pratiques y sont directement contraires aux exigences de la psychologie des enfants et des adolescents. A Buenos-Ayres, j'ai vu également projeter, en 1930, ce qu'on pourrait appeler des erreurs de pédagogie. Et ces erreurs étaient proclamées vérités et proposées en modèles !

La collaboration des autorités pour les prises de vues et leur diffusion, des techniciens du cinéma pour la qualité du film, et des psychologues au courant des applications pratiques modernes de l'éducation est donc indispensable. Plus indispensable, cela va de soi, est l'existence d'écoles expérimentales ou d'écoles modèles où les méthodes nouvelles soient pratiquées à la perfection et où les cinéastes puissent cueillir sur le vif des pratiques qui puissent être universellement proposées comme modèles.

En 1927, lors du IVe Congrès international d'Education nouvelle à Locarno, quelques personnes, parmi lesquelles le Dr O. Decroly et le sous-signé, avaient constitué une « Association internationale pour films d'Education nouvelle », films scientifiques théoriques et films pédagogiques pratiques. Faute de ressources, l'activité propre de cette Association est demeurée platonique. Le cloisonnement des nations derrière leurs barrières douanières fut pour beaucoup aussi dans son échec. Mais l'impulsion donnée fit merveille dans le milieu spécial des Ecoles nouvelles. Aux congrès de 1929, à Elseneur, de 1932, à Nice, de 1934, au Cap (Afrique du Sud), les films d'Education nouvelle ont foisonné. Leur valeur par contre fut très inégale. Empirisme, exagérations, pittoresque et vanité y fleurirent comme dans un jardin sauvage. Un seul film, celui du Home Chez Nous à la Clochatte sur Lausanne, a paru répondre aux exigences complètes d'un milieu enfantin où l'on réalise les méthodes de l'activité active, c'est-à-dire celles de la science psychologique.

*
* *

Rappelons pour finir les desiderata d'un bon film scientifique pour la formation professionnelle des éducateurs. Il doit :

a) Etre strictement scientifique, universel et simple ;

b) Montrer l'activité des enfants dans les activités scolaires suivantes :

1. Maniement du matériel auto-éducatif (Montessori, Agazzi, Alessandrini, Decroly, Audemars et Lafendel, Artus, etc. ; au congrès pédagogique universel de Genève, en 1929, une trentaine de Maisons en ont exposé) ;

2. Fabrication par les enfants et maniement du matériel scolaire de l'Ecole active : fichiers de classements, « cahiers de vie » basés sur la classification systématique des sujets qu'apporte l'actualité ;

3. Méthodes d'études et de contrôle (Winnetka, Dalton Plan, etc.) ;

4. Travail manuel en rapport avec les branches d'enseignement (1er degré de l'Ecole active, désignée ici comme Ecole du Travail) ;

5. Pratique de l'Ecole active conforme aux programmes des centres d'intérêt (Ecole active du 2e degré, adoptée officiellement dans maints pays) ;

6. Travail de documentation, recherche d'images, d'objets, de textes, leur élaboration individuelle, le travail collectif qui en résulte (travail individuel standardisé, travail collectif organisé, travail individuel électif, activités socialisées : soit pratique de l'Ecole active du 3e degré) ;

7. Technique et pratique de l' « Ecole sereine » : activités ordonnées et disciplinées avec liberté relative dans le choix et le moment (activités « centrées » de 4e degré de l'Ecole active) (1).

c) Montrer les enfants dans le déroulement des actes à buts hygiéniques, moraux, sociaux et artistiques de la vie :

1. Hygiène alimentaire (principes du naturisme appliqués à l'organisme enfantin en croissance) ;

2. Hygiène physique : gymnastique naturelle et héliothérapie préventive ;

3. Activités utiles en plein air : jardinage.

4. Métiers manuels : menuiserie, forge, cartonnage, etc. ;

5. Travaux d'art appliqué : modelage, peinture, bricolage artistique ;

6. Degrés divers dans la pratique de l'autonomie disciplinée des écoliers : charges individuelles, équipes, chefs, discussions collectives organisées, constitution scolaire ;

7. Chœurs et orchestre ;

8. Gymnastique rythmique ;

9. Jeux ;

10. Sports et excursions.

---

(1) Sur les quatre degrés de l'Ecole active, voir notre ouvrage : « L'Ecole sur Mesure à la mesure du maître » (Genève, Atar), pp. 111 à 116.

Ceci sans oublier la combinaison coordonnée de ces activités diverses : ainsi excursions à but à la fois hygiénique, sportif et documentaire scientifique.

d) Activités du maître lui-même à l'Ecole active :

1. Activité préparatoire : observation de l'enfant dans ses actions spontanées (notes à prendre, classement de ces notes pour aboutir à préciser le tempérament et le type psychologique de chacun) ;

2. Contrôle par quelques tests (tests psychologiques d'aptitudes ou tests de connaissances, profils, etc.) ;

3. Apport du maître à l'Orientation professionnelle des élèves de 13 à 15 ans ;

4. Rôle du maître pour diriger les activités diverses indiquées sous la rubrique b ci-dessus ;

5. Travail de coordination du maître entre les intérêts actuels des élèves (actualités et activités concrètes et présentes) et les exigences de la société (programmes et examens exigés par l'Etat ou, mieux encore, qualités requises pour jouer un rôle utile et efficace dans la vie civilisée).

e) Activités para-scolaires, par où l'on entend ici : formation des maîtres, cours de vacances et cours complémentaires, rôle des inspecteurs, conçus comme techniciens de la pédagogie scientifique, médecins scolaires, leur rôle préventif et sélectif, infirmières scolaires faisant le lien avec les familles, écoles spéciales pour retardés de types divers, etc.

*
* *

Comme on le voit, le champ est immense. Rien ou presque rien n'a été fait jusqu'ici. Dans cent ans, on ne comprendra pas qu'en l'an de grâce 1934 il y eût une pénurie aussi totale de films formant le lien entre la théorie et la pratique pédagogique et scientifique, d'une part, et, d'autre part, les maîtres, artisans de la santé de la race et de la grandeur future de la nation.

Ne serait-il pas temps d'amorcer techniquement, scientifiquement et sur le plan international, cette activité urgente et essentielle ? Il ne me paraît pas qu'il puisse lui être proposé de tâche plus haute et plus belle.

Ad. FERRIÈRE.

Les Leçons de Choses et l'enseignement des Sciences à l'Ecole Primaire

Les Conférences pédagogiques d'octobre 1931 ont permis de discuter longuement sur les « Leçons de choses » et, en général, sur le but et la valeur de l'enseignement scientifique. On s'est plu, souvent, à constater un effort décisif pour donner à cet enseignement un caractère concret et expérimental.

Mais, en même temps, nombreux ont été les aveux d'échec : indigence de connaissances, fragilité du savoir, verbalisme. Des erreurs ont-elles été commises ? Lesquelles ? Certains ont dit : L'enfant n'est pas apte à recevoir cet enseignement, son esprit n'a rien de commun avec la pensée logique adulte. Mais cette généralisation d'une vérité psychologique, n'a pu être prouvée : souvent même elle a reçu le démenti de l'expérience.

D'autres ont pensé que l'on avait trop recherché une connaissance désintéressée, ce qu'il faut, ont-ils déclaré, c'est étudier les choses en fonction de leur utilité, de leur fin. Ils ont voulu ainsi, avec raison, diriger l'observation ; mais ils n'ont pas remarqué que ce finalisme spécial conduit l'esprit à refaire en sens inverse le travail créateur de l'expérience et de la recherche et que, par conséquent, ce travail est le propre d'une pensée logique adulte.

D'autres encore ont incriminé les programmes, et en particulier leur étendue, les examens, les livres..., etc.

En somme, tous les problèmes ont été remis en discussion. Il ne semble cependant pas qu'un accord se soit fait à leur sujet. Aux parties critiques riches de faits, d'idées justes et de suggestions, n'est point venue répondre une partie constructive, une conception générale capable d'apporter une solution à tous les problèmes mis en discussion.

La présente étude constitue une tentative pour présenter une conception ayant ce but et ces caractères. Elle comporte seulement une réserve : issue de l'expérience de l'enseignement des sciences dans les écoles rurales, elle a en vue spécialement ces écoles, du moins dans la partie constructive concernant les programmes. En dehors de cette res-

triction, elle veut avoir une portée générale pour l'enseignement des sciences et même pour l'éducation en général.

« Leçons de choses » ! Cette expression est cause de graves malentendus. On a dit aux éducateurs : « procurez-vous des choses, faites-les observer et vous formerez l'esprit de vos élèves. Les choses les plus diverses sont devenues ainsi objets de leçon : la plume, le crayon, l'allumette, le soulier, la chaise, le sucre..., etc.

A l'occasion de ces objets on a vu les enfants exercer méthodiquement et successivement leurs différents sens et tout le monde a été d'accord pour appeler ces exercices des « leçons de choses » et pour croire qu'il y avait là une éducation de l'esprit et un enseignement scientifique.

En réalité, il y a ici, dès le début, un malentendu fondamental : *la forme et le procédé se sont substitués à l'esprit et à la méthode.*

Ce malentendu a deux aspects : il y a méconnaissance des *caractères et des exigences de l'observation véritable et incompréhension des caractères et du but de l'enseignement scientifique.*

L'observation n'est nullement comme on le pense généralement, un simple jeu des sens, un exercice sensoriel. Un enfant peut regarder une pomme longtemps et avec attention, il n'y aura pas pour cela observation. La question inévitable « que voyez-vous ? », qui au début de chaque leçon de choses prétend amorcer l'observation, n'a aucune signification. Les enfants se demandent ce qu'il faut voir, car ils ne savent ni ce qu'il faut regarder, ni où on veut les conduire. Les yeux sont largement ouverts, mais l'esprit attend ; il y a vision intense peut-être, point activité de l'esprit ; l'élaboration de la connaissance n'avance pas d'un pas. La leçon se poursuit, la situation reste la même : les enfants suivent docilement le maître, regardent, touchent, sentent, goûtent, mais leur activité extérieure cache l'immobilité de leur esprit ; il n'y a que les apparences de l'observation.

La complexité de l'observation avec toutes les opérations mentales qu'elle suppose est méconnue. L'observation ne consiste pas dans le simple enregistrement de sensations et de perceptions, elle est essentiellement activité de l'esprit, progression de l'esprit appréhendé par les choses, vers une réponse à une question posée par ces choses.

Les sens, appliqués comme un faisceau à un point précis et à une question, ne cessent d'apporter à l'esprit des réponses partielles qui le font progresser vers la solution du problème. Il compare, choisit, généralise, juge, raisonne. Chaque question mentale est suivie d'une nouvelle injonction aux sens : vérifier, préciser, chercher encore. Chaque opération des sens suppose une abstraction préalable de tout ce qui est étranger à la question ; l'intensité et la précision de la perception qui sont les conditions de la connaissance, dépendent du degré de cette abstraction.

L'observation suppose donc toujours une question préalable et cette question elle-même est liée à l'intérêt que certaines choses présentent pour un individu donné. L'esprit seul, par libre choix, ne décide pas cet intérêt ; celui-ci vient des choses elles-mêmes. Dans la vie scolaire, ce n'est pas le maître qui décrète l'intérêt, ni le programme, c'est l'enfant et les choses ou, plus exactement, *il réside dans les relations qui existent entre certaines choses et l'enfant à chacun des moments de son développement.*

La condition préalable de toute observation et par suite de tout enseignement scientifique, se trouve être la recherche de ces relations, de ces intérêts successifs. Les leçons de choses, actuellement, ne tiennent pas compte de cette condition, de là, le caractère artificiel de l'observation et son insuffisance par rapport à la connaissance.

Aussi, la question scolaire, « que voyez-vous ? », qui ne déclenche aucun mécanisme mental puisqu'il n'y a ni question, ni choix, ni direction, ni progression, n'a rien de commun avec l'observation. L'ordre du maître « regardez ceci » n'a pas plus de valeur : l'esprit de l'enfant reste toujours immobile parce qu'il ne sait pas pourquoi et par suite comment il doit utiliser les données des sens. L'exercice sensoriel ne conduit pas à l'observation, ne cultive pas l'observation.

Dans le plus grand nombre de cas, il y a des « leçons de choses » avec des « choses » mais il n'y a ni observation véritable, ni activité de l'esprit, ni connaissance réelle.

Des erreurs aussi graves ont été commises relativement au but et aux caractères de l'enseignement scientifique. On a vu dans cet enseignement une matière à enseigner comme pour l'histoire ou la géographie. Il y a un enseignement donné par le maître, dosé par lui, conduit à un terme voulu par lui avec des moyens et des étapes connues de lui seul. L'erreur est là.

On peut décider que l'enfant ne recevra pas d'enseignement historique ; on n'a pas cette liberté à l'égard de l'enseignement scientifique. L'esprit de l'enfant ne se pose pas par libre choix en face de cette matière d'enseignement, mais il est dépendant d'elle, pénétré par elle de toutes parts, pris, entraîné et façonné. Les modalités de l'éducation scientifique peuvent être, en partie, le fait de l'éducateur, mais il ne dépend pas de lui

qu'elle ne se fasse pas, parce que l'homme comme tout être vivant est plongé dans un milieu naturel et que, nécessairement, il est conduit à connaître ce milieu. A vrai dire l'enseignement scientifique ne peut être que le développement méthodique de cette démarche naturelle de l'esprit aux prises avec les choses, car, la connaissance scientifique est nécessaire, c'est-à-dire à la fois inévitable et indispensable.

L'enseignement scientifique est donc un enseignement à part, parce que l'enfant n'est pas un être qui pense, mais un être qui vit et qui agit dans un milieu donné. *La connaissance de ce milieu naturel par une exploration méthodique, est donc le but de l'enseignement scientifique.* C'est dans ce milieu seulement que se manifestent les « intérêts » de l'enfant sans lesquels il ne saurait y avoir d'activité de l'esprit. *Intérêt, observation et connaissance ne sont que trois aspects, trois moments d'un même fait : activité de l'enfant dans son milieu.*

Mais ce milieu lui-même est constitué par la réunion d'ensembles naturels qui se présentent successivement à l'enfant à mesure que s'étend le champ de son activité. Ces ensembles avec leurs parties et leurs rapports propres ce sont les données immédiates qui s'imposent aux besoins et à l'activité de l'enfant comme objets de connaissance. L'esprit acquiert cette connaissance en passant d'un tout confus à des parties de plus en plus distinctement différenciées. *Ainsi la connaissance complète d'objets simples est le point d'arrivée du travail de l'esprit et non le point de départ.*

L'étude de la plume ou du crayon n'a d'intérêt que pour un esprit adulte qui possède déjà de nombreuses notions sur les propriétés relatives des corps et des connaissances précises sur les diverses techniques. On n'a tenu nul compte de ces conditions psychologiques. On a pris la vision du monde extérieur telle qu'elle se trouve dans un esprit adulte, on l'a décomposée en ses parties et on a cru qu'en expliquant chacune des parties, selon les modes de la pensée réfléchie, on arriverait à reconstituer le réel.

On a voulu ignorer la manière dont avait été acquise cette représentation du monde — et toute la conception de l'enseignement scientifique dirigée par une théorie intellectualiste de la connaissance s'est trouvée viciée dès l'origine : but et programmes. A cette analyse artificielle et à cette pseudo-synthèse, il faut opposer l'analyse progressive de l'expérience vécue accompagnée pas à pas de sa conséquence naturelle, la représentation cohérente et personnelle du monde extérieur.

Une troisième erreur initiale, conséquence des deux précédentes, se rencontre dans la forme donnée à l'enseignement scientifique ; on pourrait l'appeler le préjugé de « la leçon ». Le propre d'une leçon ordinaire est d'avoir un objet particulier. Chacune marque une étape et l'objet de chacune ne paraît qu'une fois par an sur la scène scolaire : les leçons se succèdent et ne se pénètrent pas.

Il ne peut y avoir de « leçon » que pour une matière d'enseignement donnée d'avance vis-à-vis de laquelle l'esprit se pose d'une manière indépendante. La leçon de choses n'est pas une « leçon » parce que le maître ne sait pas quelles expériences vont être présentées par les élèves et quels problèmes vont surgir, et parce que la connaissance, fruit de l'expérience vécue, est le bien de l'élève et non la chose du maître.

Enfin et surtout, il ne peut pas y avoir de « leçon » en forme parce que l'esprit attaché à l'étude du milieu et recevant de lui les directions et les leçons, doit se plier au rythme des phénomènes et de la vie. Il s'agit ici d'une durée concrète qu'il doit vivre pour la comprendre. La leçon dure autant que dure le phénomène ou l'être étudié. La leçon sur le blé commence aux semailles d'automne sous le ciel gris, étendu sur la campagne dépouillée et recueillie et elle finit avec le chant strident des cigales sous le soleil brûlant de juillet. Ce qui importe, ce n'est pas d'apprendre ce qu'il faut « savoir » sur le blé, mais de voir vivre la plante, de voir sa vie patiente de l'hiver, son élan printanier, l'essor de son épi, sa fleur, son grain, et l'homme veillant sur lui avec ses actes, avec sa pensée tournée vers ce grain, but de son labeur, objet de ses craintes et de son espoir, sa récompense et sa joie. L'enfant doit vivre ce drame dans lequel les acteurs sont la frêle plante, le sol, les agents atmosphériques et l'homme ou lui-même.

Toute la différence de méthode et de conception tient dans l'opposition entre cette étude et la « leçon » sur le blé. Les êtres vivants ne peuvent être des objets de « leçons » qu'à condition de n'être point des objets d'une connaissance réelle.

Les leçons en forme sur la fleur, l'insecte, la racine, la tige..., etc., parce qu'elles se font avec des choses, entretiennent une illusion dangereuse. On apporte à l'occasion de ces « leçons » de nombreux éléments végétaux ou des animaux ; mais ce qui intéresse c'est moins les choses elles-mêmes que les notions générales qu'elles permettent de former. A quoi bon dès lors apporter en classe tant de fleurs si on est décidé à ne voir que des corolles, des calices ou des étamines ! Pourquoi ce crabe, ce hanneton et ce cétoine, si, au cours de la leçon, on se détourne volontairement de tous les caractères indivi-

duels pour ne garder en fin de compte que le schéma classique : tête, thorax, abdomen, pattes, ailes, antennes, etc. ? *On introduit les « choses » dans la classe mais ce n'est qu'un vain simulacre* ; elles remplacent simplement des gravures. Le but, la méthode et la forme de l'enseignement n'ont pas été modifiés par « les choses » car ces choses ont été au préalable tuées et vidées de leur contenu concret. *Cette mise en scène laisse croire qu'il y a un enseignement expérimental et concret : en réalité il s'agit toujours avec ces leçons en forme d'un enseignement abstrait et verbal.*

Ainsi l'enseignement des sciences se trouve vicié dès l'origine par trois erreurs fondamentales touchant sa méthode, son but et sa forme. Ces erreurs sont solidaires et expriment diversement une même conception portant à la fois sur la signification de la connaissance scientifique et sur la manière dont cette connaissance est acquise.

Pour apprécier cette conception il faut demander à l'enfant de quelles manières il a résolu pour son propre compte et à ses différents âges, le problème de la connaissance du monde extérieur. En dévoilant le processus d'acquisition de cette connaissance, il fera connaître quels programmes d'enseignement peuvent lui convenir aux stades successifs de son développement. L'enseignement pourra ainsi correspondre exactement à tous les instants, à l'exercice naturel de l'esprit et acquérir ainsi le maximum de valeur éducative.

II. — Discussion d'un programme

A) Cours préparatoire et cours élémentaire.

L'enfant de six ans, qui vient pour la première fois à l'école possède déjà de nombreuses connaissances. La nécessité, le besoin, le jeu et la curiosité instinctive, ont joué simultanément pour conférer à certaines choses un intérêt particulier. C'est vers ces choses que s'est porté l'esprit de l'enfant. Ainsi ses connaissances résument son expérience ; elles se sont étendues en même temps que le champ de son activité.

Les caractères distinctifs que l'enfant attribue ainsi aux choses ont une valeur toute personnelle. Ils n'en constituent pas moins pour lui une connaissance réelle et qui lui suffit. D'ailleurs, à mesure qu'il réalise un plus grand nombre d'expériences, les caractères accidentels et secondaires sont remplacés dans son esprit, par d'autres plus importants et plus constants, ou plus exactement, plus efficaces et plus utiles.

Ainsi, l'esprit de l'enfant qui arrive en classe a déjà manifesté deux tendances : mettre de l'ordre dans le milieu extérieur en distinguant des choses pourvues de caractères propres, puis substituer à ces premiers caractères essentiellement occasionnels, d'autres caractères plus étroitement dépendants de la nature même des choses. Accroître ces connaissances, pour cet enfant, c'est exercer cette double activité de son esprit. L'enseignement scientifique donné à l'Ecole devra se préoccuper de satisfaire à cette double tendance.

Au premier stade, au Cours préparatoire, il ne peut être question que de vérifier, préciser et compléter les connaissances acquises. Le milieu familial, la maison, la basse-cour, le jardin constituent les premiers ensembles soumis à une investigation méthodique.

Mais le but de l'enseignement ne doit pas être tant ici de rechercher des connaissances nouvelles que d'habituer l'enfant à rendre compte de son expérience. En effet, si on observe un enfant qui joue seul, on est surpris de la richesse et de la complexité du travail de son esprit. Mis dans l'obligation de s'extérioriser, il reste muet, ou ne montre que des fragments informes de sa vie intérieure réelle. C'est que, pour lui-même, il n'a pas besoin de définir clairement le contenu de son esprit : il se satisfait de concepts implicites et d'une pensée informulée. Son vocabulaire ne s'est pas encore complètement dégagé de l'action.

Ce vocabulaire à vrai dire s'acquiert principalement par cette expérience vécue et cette exploration du milieu naturel. Définir une chose et la nommer c'est pour lui acquérir une connaissance. Les mots marquent les étapes de l'analyse, les conquêtes de l'esprit occupé à mettre de l'ordre dans le monde extérieur. Mais cet enrichissement se fait en grande partie en marge de l'Ecole ; il est déjà avancé quand l'enfant vient en classe, aussi on ne prête pas une attention suffisante à ce mode d'acquisition. De là les lacunes, les erreurs, les imprécisions, *et surtout le divorce qui s'établit entre le contenu réel de l'esprit et le mode d'expression.*

Il s'agit dans cette première éducation de concevoir les leçons de choses comme *des exercices de vocabulaire et d'élocution, ayant pour but d'amener progressivement les enfants à fixer leur attention et à faire effort pour exprimer avec des mots propres les résultats de leurs observations.* Autrement dit, il faut habituer l'enfant à traduire exactement sa connaissance et à voir à travers son langage la réalité même.

A un deuxième stade, qui correspond sensiblement au C. E. on voit l'enfant se mouvoir dans un milieu plus étendu et plus varié. Il va seul à l'Ecole et se trouve ainsi moins soumis à la surveillance de ses

parents ; il muse par les chemins en toutes saisons et se réunit à ses camarades pour jouer à travers la campagne ; il participe également plus activement aux travaux de ses parents. C'est donc dans l'exploration méthodique de nouveaux ensembles que doit consister le programme d'enseignement scientifique : le chemin et ses haies, la prairie, le bois, le ruisseau ou la rivière, etc... Dans chacun de ces milieux, l'analyse s'attachera à isoler avec leurs caractères distinctifs, les choses, les plantes et les animaux. Le but et la méthode restent les mêmes que dans le cours préparatoire : *il s'agit toujours d'une expérience vécue, d'une sollicitation de l'esprit par les choses, d'un enrichissement progressif du langage et des idées.*

La méthode par excellence de cette première initiation scientifique est la méthode comparative : les choses sont définies, non en elles-mêmes, mais par opposition à l'ensemble d'abord, et ensuite par rapport à d'autres, de plus en plus voisines. L'important c'est d'avoir un but d'éducation et non d'enseignement ; c'est aussi de ne pas imposer à l'esprit de l'enfant les démarches de la pensée adulte et limitée.

Quant au programme, il se trouve défini par les ensembles naturels indiqués. Le contenu et l'étendue peuvent varier selon les milieux et selon les enfants, aussi une liste de sujets irait à l'encontre du but poursuivi. Mieux vaut une compréhension exacte du but et de la méthode. Du reste la discussion d'un programme pour le Cours moyen va permettre de préciser ce qu'il faut entendre par ces « ensembles naturels ». Ces ensembles seront sensiblement les mêmes pour les enfants des deux cours. Ce qui différera, c'est la connaissance que ces enfants en prendront, différences qui seront plus encore d'ordre qualitatif que quantitatif.

B) Cours moyen.

L'enfant qui est resté réfractaire à l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 10 ans possède une riche expérience personnelle et des connaissances précises sur les choses, les plantes et les animaux qui, à un degré quelconque, ont intéressé son activité. Chasseur par instinct, il poursuit indistinctement les oiseaux, les insectes, les grenouilles et d'autres animaux. Il aime capturer oiseaux, têtards et poissons pour les élever, les avoir à lui. Instinct d'appropriation, jeu, curiosité, intérêt à la vie, nécessité tous ces mobiles se retrouvent dans cette manière de se comporter.

Il est donc opportun, au cours moyen, de reprendre l'étude des ensembles naturels pour connaître exactement la vie et les mœurs de certains êtres. C'est le moment des élevages et des cultures ; élevages de têtards, de poissons, d'insectes ; cultures en pots ou cultures dans le jardinet personnel. L'attention à la vie conduit à l'observation soutenue. Celle-ci appliquée à la vie, se plie à son rythme et se développe dans la durée. Discontinue selon les besoins de la vie scolaire et par la nature même de l'intelligence, cette observation orientée dans des directions exactement définies, a toute la valeur de l'observation continuée ; elle enchaîne et organise les résultats et donne une connaissance exacte sur le plan de la durée. L'activité intellectuelle déployée ainsi de cette manière est d'une haute qualité éducative.

L'enfant de dix ans manifeste d'autres tendances. Ce n'est plus celui qui par son imagination animait toutes choses, faisait vivre ses jouets et aimait les contes de fées. Il crée, non en imagination dans son esprit, mais par ses actes. Il est avant tout celui qui fabrique. Il exploite tout : la terre des champs, la pierre ou l'argile plastique, le bois, les plantes et les eaux vives. Le moulin de roseau qu'il place à la chute d'un barrage en miniature, la flotille qu'il livre au courant, le cerf-volant sont ses chefs-d'œuvre. Il apprend ainsi par la pratique, à connaître les propriétés des choses. C'est à cette tendance et à cette attitude que, dans le programme, va correspondre l'étude des propriétés physiques des corps usuels et des phénomènes naturels.

Ceux-ci, variations de température et de pression, vents, nuages, pluies et autres phénomènes atmosphériques, feront l'objet d'observations méthodiques continues. Il s'agit en effet ici des facteurs variables du milieu physique, des conditions qui agissent d'une manière déterminante sur la vie des plantes et des animaux. Ces observations météorologiques, faites par les enfants eux-mêmes, poursuivies pendant plusieurs années, permettront d'établir des comparaisons et des moyennes et de découvrir des relations constantes entre les variations des phénomènes naturels et le développement des plantes et des animaux. Le but de cette étude n'est pas d'expliquer d'une manière définitive comme cela se fait actuellement, la cause de ces phénomènes, mais bien d'orienter l'esprit de l'enfant vers l'application de la discipline rigoureuse de la méthode scientifique.

Avant de présenter un programme détaillé, il importe de donner de nouvelles explications sur l'étude des milieux naturels. Les êtres vivants sont étudiés actuellement hors de ces milieux ; on supprime ainsi de ce fait leur biologie et les rapports qui expliquent leur manière d'être. D'autre part on porte moins d'intérêt aux individus qu'aux

groupes qu'ils représentent. On semble même accorder moins de réalité aux éléments concrets qu'aux notions générales qu'ils servent à former.

Toutes ces tendances relèvent d'une même conception. On applique aux sciences naturelles la méthode expérimentale des sciences physiques et on considère que le particulier et l'individuel ne sont qu'un simple moyen pour passer au général, celui-ci étant seul objet de science. *L'esprit de l'enfant est étranger à cette conception intellectualiste ; pour lui il n'y a de science que du particulier et la connaissance qu'il a du particulier trouve sa fin en elle-même car son activité qui, par rapport aux choses a un caractère immédiat, s'exerce sur des choses particulières.*

D'autre part, si on a pu dire que l'enfant reproduirait en raccourci l'évolution de l'esprit humain, on pourrait plus justement dire que, vis-à-vis d'une science particulière, il parcourt les étapes successives de la formation de cette science, non à un même moment, mais à des âges différents.

A la science naissante qui est à la recherche de sa matière, qui tente de délimiter et de définir son objet et sa méthode, correspond le travail de l'esprit de l'enfant du cours préparatoire et du cours élémentaire.

A l'enfant du cours moyen correspond ensuite la science descriptive qui se donne pour tâche provisoire de décrire exactement toutes les parties de son contenu.

C'est pourquoi l'enseignement doit faire vivre à l'enfant de ce cours méthodiquement et complètement ce stade de son développement. L'étude des milieux naturels, phénomènes, plantes et animaux répond à cette intention.

D'autres résultats sont en même temps obtenus. L'étude des êtres vivants, biologie, morphologie externe, anatomie de structure interne, conduit à la découverte de relations importantes. Il faut écarter cependant cette sorte de liaison qu'on établit actuellement dans l'étude entre l'anatomie et la physiologie, car l'heure de la physiologie n'est pas encore venue. En découvrant ce qu'il y a de général dans les êtres vivants, elle détourne l'attention des individus eux-mêmes.

En réalité, l'étude de la morphologie externe et interne est tournée vers la biologie. Cela ne veut point dire que l'on cherche à expliquer nécessairement celle-là par celle-ci ou réciproquement ; mais l'enfant peut toujours découvrir quelques-uns des nombreux rapports qui existent entre les deux. Ce résultat, d'une valeur scientifique certaine, est d'une haute qualité intellectuelle. C'est vers lui que convergent les différentes parties du programme du Cours moyen : la biologie des êtres vivants, leur morphologie externe et leur structure interne, les phénomènes physiques et les propriétés physiques des corps usuels. *Ces diverses parties ne constituent pas des chapitres successifs mais se trouvent réunies dans l'étude de chaque animal et de chaque plante comme des groupes de faits simultanés en étroite interdépendance. C'est cette simultanéité et cette interdépendance qui constituent les ensembles ou les milieux naturels.*

Le programme du Cours moyen peut donc se définir comme l'étude des phénomènes, des corps, des plantes et des animaux, considérés sans les ensembles constitutifs du milieu naturel. On peut le concevoir de la manière suivante :

a) *Les ensembles naturels.*

1. La ferme et la basse-cour : les animaux domestiques.
2. Le jardin et le verger.
3. Les champs cultivés.
4. Le vignoble.
5. La prairie.
6. La forêt.
7. Les eaux : fossé, ruisseau, rivière, mer.

Exemple de l'étude d'un ensemble : La Forêt

1. Le sol : composition physique, propriétés.

2. Les arbres : le pin, le chêne (croissance et exploitation). Les autres plantes : l'ajonc, le genêt, le bruyère, la fougère, la mousse. Lichens et champignons.

3. Les animaux : le renard, l'écureuil, la belette, le sanglier. Les oiseaux : la pie, la palombe, le geai. Les insectes des bois.

4. Le charbon de bois, la meule du charbonnier. La résine, le gemmage, la distillation. Utilisation des bois. Le travail du bois.

b) *Etudes et observations poursuivies dans les divers ensembles.*

1. *Les plantes :* tiges et racines, comparaisons. Bourgeons, apparition, structure, épanouissement, feuillaison, structure de feuilles, classement de feuilles.

Floraison : structure de fleurs, classement, fructification : formation de la graine et du fruit.

Constitution d'un herbier.

Monographie collective d'une plante.

Culture en pots ou au jardin.

2. *Les animaux : Oiseaux et Insectes.*

Comparaison de squelettes, d'appareils digestifs.

Oiseaux : nidification, ponte, éclosion, migration.

Insectes : Elevages de chenilles ; collections.

c) 1. Observations météorologiques, régu-

lières et complètes ; moyennes et graphiques.

2. Propriétés principales des corps usuels considérés dans les milieux où on les rencontre.

La première partie de ce programme correspond sensiblement au travail de l'esprit de l'enfant du C. M. 1re année. Mais à mesure que les connaissances gagnent en nombre et en précision, s'effectue dans l'esprit un travail de comparaison et de classement. *Observation continuée et observation comparative* correspondent respectivement aux deux premières parties du programme et marquent en même temps une progression dans la formation de l'esprit de l'enfant et dans l'élaboration de la connaissance. Il ne reste qu'un dernier pas à franchir pour arriver aux notions générales et entrer dans le domaine véritable de la science. Cette dernière étape est parcourue par l'enfant du Cours supérieur.

c) Cours supérieur.

L'enfant qui débute au Cours supérieur a déjà commencé à former des concepts généraux autour desquels cristallisent et s'ordonnent ses connaissances particulières des choses. La science prend alors sa véritable signification ; elle se donne pour objet le général dans le particulier, le permanent sous le changeant, les rapports exacts à la place de l'apparente indépendance des choses. Elle organise sa matière selon un ordre rationnel, lequel se trouve cependant exprimer le réel car il représente le résultat de l'action des choses sur l'esprit qui les a utilisées et étudiées. Ainsi l'ordre rationnel constitue à la fois le terme du développement de l'esprit et de la connaissance scientifique.

Autrement dit la nature et l'esprit ne peuvent pas être considérés comme deux données initiales et indépendantes. La nature loin d'être le texte immuable primordial n'est que l'expression rationnelle de l'interprétation de l'expérience ; elle gagne en étendue et en richesse à mesure que l'expérience se développe. On a vu historiquement à la nature physique des anciens s'ajouter la nature vivante et la nature chimique, puis la nature psychologique et la nature sociologique. Chacun se fait ainsi personnellement selon son expérience, une représentation de la nature qui lui est propre ; cela est vrai aussi bien pour l'enfant que pour l'adulte ; dans tous les cas la connaissance, c'est-à-dire cette représentation, et l'esprit, se dégagent à la fois comme les deux faces d'une même médaille, comme un résultat unique à double aspect. L'acte qui connaît crée, en quelque sorte, en même temps la nature.

On conçoit dès lors combien il est vain de prétendre obtenir une connaissance scientifique et former l'esprit en dehors du développement naturel de l'expérience personnelle. On comprend aussi que l'éducation scientifique, réalisée par l'étude du milieu, se trouve dans la ligne de ce développement et que dans le même sens, l'enfant du Cours supérieur est conduit à un travail d'unification, de généralisation et d'explication par le fait seul que l'enfant du C. M. a réalisé déjà une certaine connaissance.

Une première unification des connaissances est réalisée par les classifications. Classer c'est se détourner de ce qu'il y a de particulier dans les êtres pour retenir seulement ce qu'ils ont de commun. Une classification suppose une série d'abstractions et de généralisations de sorte que les types se rapprochent de simples schémas à mesure que les groupes gagnent en extension. L'activité de l'esprit s'exerce ici dans une direction inverse de celle qui caractérisait le travail de l'enfant du Cours moyen. En fonction de l'action, cette activité s'exerce cependant dans le même sens car la classification n'est qu'un moyen de mettre de l'ordre dans les connaissances, une expression de la loi d'économie de l'esprit. Il en est des classifications comme des notions générales qu'elles utilisent, ce sont des produits secondaires de l'expérience, non des résidus appauvris du réel, mais des généralisations de l'expérience. Les classifications n'ont cette signification que pour celui qui a pu développer cette expérience personnelle. Si cette condition n'est pas réalisée, elles constituent un enseignement factice qui encombre l'esprit au lieu de le libérer et qui complique la représentation du monde au lieu de la simplifier.

Pour ces diverses raisons, les classifications animales et végétales ne peuvent trouver place qu'au Cours supérieur.

L'étude des fonctions animales et végétales réalise également et mieux encore que les classifications, une grande unification dans la connaissance des êtres vivants. Le phénomène respiratoire n'est-il pas partout identique, chez la plante comme chez l'insecte, le poisson ou l'homme ? Caractère capital, cette fois ce ne sont pas les individus qui sont objets de science, c'est cette fonction générale. Mais en même temps on voit apparaître pour la première fois la nécessité de l'étude de phénomènes physiques et chimiques dans lesquels semblent se résoudre les fonctions vitales. La connaissance des propriétés chimiques de l'oxygène et du gaz carbonique par exemple est requise pour la

compréhension de la respiration des combustions et des fermentations.

Avec l'étude de ces corps arrive la véritable expérimentation scientifique. Elle ne peut pas apparaître avant car c'est maintenant seulement que l'esprit de l'enfant est capable de voir à travers l'apparence du phénomène la raison qui l'explique, capable de passer de l'effet à sa cause et de saisir la rigueur de cette relation causale. C'est ici, en dernière analyse, la raison véritable pour laquelle l'étude des fonctions vitales ne peut être abordée qu'au Cours supérieur. Il convient cependant de distinguer de cette expérimentation scientifique de démonstration, les multiples expériences qui trouvent place au cours de l'étude du milieu et qui consistent seulement à transporter en classe, ou à provoquer, le phénomène naturel étudié. Il s'agit là simplement d'observations provoquées dans lesquelles l'observation seule atteint le but proposé à la recherche.

Dans l'expérimentation véritable, l'observation, après avoir joué son rôle, s'efface devant le jugement et celui-ci atteint d'autant mieux le but, qu'il se détache des conditions de l'expérience. Dans l'expérience qui montre une mouche asphyxiée par le gaz carbonique, ce qui compte, ce ne sont pas la préparation, les circonstances et les phases de l'expérience, c'est l'adhésion de l'esprit à ce jugement qui a une valeur générale et absolue : « Le gaz carbonique n'entretient pas la vie ». L'adhésion de l'esprit à ce jugement tire cependant sa force et sa vigueur de la précision de l'observation, faute de laquelle l'expérimentation, au lieu d'être une démonstration, reste une simple constatation qui n'entraîne aucune adhésion de l'esprit à une conclusion de valeur générale.

C'est ici que l'on peut apprécier l'écueil contre lequel vient échouer l'enseignement actuel dans lequel l'expérimentation n'est soumise à aucune règle. On expérimente au C. M. et même dès le C. E. sans s'apercevoir que les enfants ne sont nullement préparés et exercés aux opérations mentales qu'exige l'interprétation d'une expérience. Pour ces enfants, le travail de l'esprit cesse avec l'observation concrète de l'expérience ; quant à la conclusion, le maître est seul à en subir la nécessité et la portée.

En réalité le problème qui se débat ici est des plus importants, pour le sort de l'enseignement scientifique : l'enfant pendant sa scolarité primaire, est-il accessible à la forme logique de la pensée sous la forme de relation causale ? Il est probable qu'il faut répondre par la négative pour l'enfant qui n'a reçu qu'un enseignement verbal et dont l'esprit n'a pas été façonné par les leçons de l'expérience. Mais celui qui a reçu ces leçons est conduit nécessairement à cette formation logique ; néanmoins, ce moment vient tard et commence tout au plus au début du Cours supérieur.

C'est également ainsi que M. Langevin présente ce problème. Après avoir posé que l'adaptation de l'esprit au monde matériel comporte trois étapes : « l'observation des faits, l'élaboration des lois... et la compréhension et l'explication », M. Langevin estime que c'est seulement dans la deuxième période qui va de 12 à 15 ans « que devrait se placer la seconde étape de l'initiation, celle qui correspond à l'acquisition de la notion de loi, de série causale établissant des liaisons nécessaires entre les faits ». Le programme du C. M. d'abord, puis celui du C. S. trouvent leur juste place dans la progression établie par M. Langevin.

Cette discussion sur la signification de l'expérimentation était indispensable pour légitimer le programme du Cours supérieur, objet, contenu, méthode.

L'étude des fonctions animales et végétales comporte deux annexes : l'Hygiène et l'Agriculture. L'Hygiène, en tant que règles rationnelles destinées à conserver la santé, est une application directe et immédiate de l'étude de ces fonctions, et se distingue des préceptes d'Hygiène des cours précédents.

De même, aux « pratiques agricoles », observées au Cours moyen s'oppose la « science agricole » du Cours supérieur qui a pour objet de juger ces pratiques, d'en tirer des conclusions et d'établir de nouvelles règles d'action.

Enfin un nouveau chapitre du programme se trouve dans l'étude d'un groupe particulier de faits tirés du milieu social dans lequel vit l'enfant. Dans ce chapitre, trouveront place les notions scientifiques élémentaires propres à faire comprendre l'activité de la civilisation moderne. L'enfant va avoir à jouer son rôle dans une société où triomphe le machinisme ; il faut y penser. Préoccupation utilitaire ? Non, du moins pas par intention. Il s'agit encore ici d'exploiter « les intérêts » et de continuer l'exploration du milieu dans lequel l'enfant aura exercé son activité. Cette préparation générale n'a rien de commun avec une orientation professionnelle malgré qu'elle en constitue véritablement la condition.

Enfin le programme du C. S. peut comporter son couronnement avec des notions générales de cosmographie et de géologie.

A la fin de la scolarité, à 13 ans, l'esprit de l'enfant, nourri de faits, habitué à passer du particulier au général et apte à saisir la signification de la relation causale, est capable d'une dernière généralisation.

Il a vu progressivement s'élargir le champ de son activité, de ses intérêts et de sa pensée. Par son investigation scientifique et par l'étude de la géographie, il a fait le tour de la terre. C'est le moment de placer celle-ci dans un ensemble plus vaste, le système solaire et l'Univers. Deux leçons sur ce sujet peuvent graver dans l'esprit de l'enfant des visions et des notions inoubliables.

De même, on peut évoquer devant lui en fresques à grand relief avec les périodes géologiques, les grandes phases de la formation du globe. L'enfant, déjà accessible à l'attrait de la connaissance, ne peut rester insensible à ce poème de la terre et de l'homme.

Ce vaste et brusque élargissement de ses horizons et de sa pensée dans l'espace et dans le temps doit être pour lui-même une révélation. Cette double synthèse représente une part de la culture philosophique que peut dispenser l'école primaire. Cette vision de l'homme ramené à l'échelle des deux infinis, peut posséder une valeur morale et intervenir dans la formation de la personnalité comme éléments actifs de la vie intérieure.

C'est bien le résultat le plus élevé que puisse rechercher l'enseignement que celui qui consiste à atteindre le point où la connaissance devient joie intellectuelle et sentiment esthétique et se transpose sur le plan de la vie morale.

Programme proposé pour le Cours supérieur

A) 1. Propriétés physiques et chimiques de quelques corps : oxygène, gaz carbonique, hydrogène (autres corps, variables selon les milieux).

2. Les fonctions de la vie végétale et animale ; ces fonctions chez l'homme ; hygiène de ces fonctions.

3. Classification des animaux et des végétaux.

4. Agriculture : les engrais, cultures et élevages rationnels.

5. Notion de cosmographie et de géologie.

6. Monographies individuelles de plantes et d'animaux.

B) 1. Phénomènes de dissolution, capillarité, osmose...

2. Notions sur la pression et la poussée : démonstrations expérimentales ; navire sous-marin, ballon, aéroplane.

3. Propriétés des gaz et des vapeurs : la machine à vapeur, le moteur à gaz.

4. Notions de mécanique : les leviers ; démonstrations expérimentales sur la transmission du mouvement dans les machines usuelles.

5. Propriétés et applications du courant électrique : pile, télégraphe, téléphone, télégraphie sans fil.

Ce programme se caractérise par son opposition à celui du Cours moyen. S'il continue logiquement ce dernier, il s'en distingue par son but, sa méthode et sa matière. Faute d'avoir établi cette originalité, on a été conduit jusqu'ici à constituer un programme qui n'est, à beaucoup d'égards, que la révision de celui du Cours moyen. Les termes du Programme officiel, « Compléments sur... Notions plus méthodiques sur..., etc. » prêtent à cette confusion.

Il ne pouvait y avoir de démarcation véritable entre ces deux programmes du moment qu'on ne tenait pas compte des caractères du développement progressif de l'esprit de l'enfant et que, fondant l'enseignement sur une conception intellectualiste de la connaissance, on admettait implicitement que la connaissance scientifique est une et identique à elle-même, chez l'enfant comme chez l'adulte.

La présente étude s'oppose à ces interprétations. Elle est dirigée dans toutes ses parties par la conception fondamentale que la connaissance scientifique n'est que le résultat dernier de l'éducation de l'esprit et que le but de l'enseignement scientifique n'est pas tant seulement de conduire à la connaissance utilitaire du milieu que de fournir à l'esprit l'occasion de s'exercer et à la pensée le moyen de prendre conscience d'elle-même.

Ainsi se trouve atteint d'abord le but fixé à la science : « adapter notre raison au monde extérieur, établir une véritable communion entre l'esprit et la réalité, mais constituer progressivement une représentation adéquate et sereine de ce qui nous entoure » (Langevin). Mais un résultat plus important est atteint par la formation des cadres, des lois et des modes de la pensée. Ce dernier résultat est révélé par les différences qualitatives qui existent dans les connaissances de l'enfant aux différents âges ; elles se manifestent encore dans la manière dont l'enfant exprime sa connaissance.

En fait, ces modes d'expression de la pensée représentent les rapports qui existent entre l'enseignement des sciences et celui du français. La méconnaissance de ces rapports a nui jusqu'ici à la valeur et à la portée de ces deux enseignements. Il y a là une importante question d'éducation qu'il est nécessaire d'élucider quand on parle de l'enseignement des sciences.

Les programmes de français des différents cours ne portent pas trace de ce problème. Ces programmes et les instructions qui les commentent révèlent une conception fon-

dée sur la mise en œuvre de deux tendances particulières. Les exercices de vocabulaire d'élocution et de rédaction jusqu'au C. M. inclus, sont d'une part, appuyés presque uniquement sur la lecture et d'autre part, se présentent comme une technique dont l'enfant apprend les règles et les procédés, par l'exemple, par la répétition et par l'usage.

La préoccupation du résultat et de l'acquisition de la forme de l'expression, semblent avoir détourné l'attention du contenu des idées que l'enfant exprime. Il semble en particulier admis que l'expression des idées soit une sorte de « fabrication » résultant de l'exercice logique de l'esprit.

Mais on peut se demander si les idées ne se développent pas en quelque sorte organiquement à l'intérieur de l'esprit et si leur expression n'est pas le résultat d'opérations mentales telles qu'il y aurait un rapport d'étroite dépendance entre cette expression et l'acquisition naturelle du vocabulaire et du langage par la connaissance du milieu naturel.

Une première preuve de ce rapport se trouve dans l'enrichissement du vocabulaire. On a déjà dit que la connaissance des mots est directement issue de la connaissance des choses. Mais lorsque des mots nouveaux sont acquis d'une autre manière, ils ne sont intégrés à l'esprit avec leur valeur propre que si on va puiser dans la réalité pour leur donner un contenu, lequel est tiré des connaissances antérieures. Définir un mot, c'est toujours circonscrire avec ce mot une portion de réalité. Aussi bien, toute leçon de vocabulaire qui ne recherche pas des définitions très précises est stérile. Les leçons de vocabulaire qui ne sont pas directement des leçons de choses visent en définitive cette portion du bagage verbal qui est le fruit de la vie sociale, de l'exemple et de l'imitation et qui ne correspond pas à un contenu réel, à une expérience personnelle. Rien de plus délicat que ces leçons, car il s'agit en somme de corriger une expérience mal développée ou de conduire une expérience incomplète à son terme. Dans tous les cas, il faut établir un rapport direct et étroit entre la connaissance et les mots qui la représentent dans l'esprit.

Une seconde preuve de l'existence de ce rapport entre la connaissance et son expression est fournie par le succès rapide et général de la méthode de français dite des « Centres d'intérêt », alliée à une méthode synthétique d'enseignement représentée par le livre unique de français. Le succès de cette méthode tient à deux causes.

La première explicitement formulée lui est propre ; elle consiste dans l'idée que l'effort de l'enseignement du français doit porter sur la genèse de l'expression, sur le développement interne de la pensée, du vocabulaire à l'expression correcte.

Mais cette idée, par elle-même est stérile, elle n'exprime que la condition logique de l'enseignement. C'est de la deuxième cause du succès des « Centres d'intérêts » que vient la sève et la substance vivante, car ces « Centres et ces intérêts » ne sont et ne peuvent être que les ensembles constitutifs du milieu naturel déjà défini.

L'enseignement du français se trouve ainsi rattaché à l'observation et à l'étude du milieu, au travail immédiat de l'esprit sur les choses. Il n'y a plus aucune coupure dans l'esprit, entre l'élaboration et l'expression de la connaissance ; l'esprit va de la chose au mot et du mot, pensée confuse à la phrase, pensée claire ordonnée. Les idées retrouvent leurs racines.

Tel est l'esprit de la méthode. Le compromis sur lequel elle repose, par le rôle abusif qu'elle fait jouer au texte littéraire, ne peut en masquer la ligne et la signification. Le texte de lecture crée ce compromis ; il impose en effet, prématurément, à une réprésentation et à une expérience en voie de développement, une interprétation et une vision étrangères. On court le risque de tarir l'originalité à sa source et de solliciter le plagiat et le cliché. Ce danger n'est pas évité. Il n'existerait pas si on cessait de considérer la lecture comme la toile de fond et le joint de départ du travail de l'esprit et si on l'utilisait seulement à mi-chemin ou au terme de la route, comme guide et exemple.

Mais telle qu'elle est pratiquée, ou telle qu'elle devrait l'être, la méthode de français dite des « Centres d'intérêt » démontre qu'il existe des rapports étroits entre l'enseignement du français et l'étude du milieu et par voie de conséquence, prouve que l'étude méthodique de ce milieu trouve son achèvement dans le mode d'expression.

Une troisième preuve du rapport qui existe entre les deux enseignements est le parallélisme complet qui se manifeste dans toutes les étapes du développement de l'enfant, entre les caractères de la connaissance qu'il acquiert et la forme que prend sa pensée pour s'exprimer.

A l'enfant du Cours élémentaire qui se contente de distinguer et de définir les choses, d'en prendre une connaissance en quelque sorte extérieure, et qui arrive à former des concepts clairs, suffit la phrase simple.

A l'enfant du Cours moyen qui observe les êtres et les choses pour eux-mêmes, pour en avoir une connaissance exacte et complète, correspond le paragraphe. Il y a succession

ou juxtaposition des idées dans son esprit, comme il y a succession ou juxtaposition de caractères dans les phénomènes ou dans les choses. L'esprit reste étroitement dépendant des choses et ne peut s'en libérer.

Avec le Cours supérieur et la composition française intervient un travail d'un autre ordre. L'esprit se détache des choses et de leurs rapports, pense la connaissance qu'il a des unes et des autres et intervenant lui-même dans un but déterminé, établit un ordre nouveau. La composition française n'est donc pas simplement la juxtaposition ou le développement de paragraphes, mais le résultat de l'activité de l'esprit travaillant sur un autre plan. Les mêmes conclusions avaient été tirées de la comparaison des programmes du C. M. et du C. S.

Ainsi, l'enseignement du français utilise, pour chaque cours, non seulement la matière fournie par l'étude du milieu, mais aussi le schéma laissé dans l'esprit par l'élaboration de la connaissance scientifique. Mieux cette éducation aura été conduite, plus sûrement ces cadres de la pensée auront été formés et plus certains et plus riches seront les résultats en français.

On voit ainsi quelle puissance éducatrice peut avoir un enseignement scientifique qui pendant toute la scolarité s'appuie sur les intérêts particuliers et successifs de l'enfant et sur le développement de son esprit, pour arriver en même temps à une représentation rationnelle du monde et à une pensée bien organisée, riche de contenu et consciente de ses démarches.

La présente étude constitue donc bien d'abord une réponse au problème posé dès le début et qui avait déjà été formulée ainsi par M. le Chatelier : « Comment, à chaque âge, faut-il orienter les études scientifiques pour qu'elles acquièrent le maximum de valeur éducative ? ».

Mais elle peut être aussi considérée comme une tentative pour coordonner dans les pratiques de l'enseignement les disciplines qui sont inséparables dans l'exercice naturel de la pensée, afin de placer l'enseignement tout entier et par suite, l'éducation, dans l'axe même du développement de l'esprit et de la personnalité.

A. FABRE,

Inspecteur de l'Enseignement primaire,
Licencié ès-sciences,
Licencié de philosophie (Licence libre).

L'Ecole Internationale de Genève

Dix ans d'activité

C'est en septembre 1924 que l'Ecole internationale a ouvert ses portes à quelques enfants de fonctionnaires de la Société des Nations, du Bureau international du Travail et de quelques autres bureaux internationaux de Genève. Garçons et filles. Trois classes seulement. M. Paul Meyhoffer, directeur, travaillait comme un simple maître ; Mlle Else Hartoch, encore professeur aujourd'hui (bien qu'en vacances momentanées pour raison de famille) donnait, dès le début, l'impulsion incomparable qu'elle a su continuer à la classe Montessori des plus petits ; Miss Fake, disciple de M. Carleton W. Washburne — qui, après quelques années fécondes, nous a quittés — a appliqué, pour la première fois en Europe, croyons-nous, la méthode de Winnetka, fusion synthétique du plan de Dalton de Miss Parkhurst et de la méthode de projets de John Dewey. Aussi bien, au « petit chalet » de Florissant, berceau de l'école, fut-on bientôt trop à l'étroit. Dès l'année suivante, en automne 1925, on émigra dans le superbe immeuble de la rue Charles-Bonnet. On venait déjà nous voir de partout : jusqu'au recteur de l'Université de Conception, au Chili. Tôt après, nouvelle expansion : établissement à Onex, en pleine campagne, sur la hauteur ; on y installa les internes ; beaucoup de place pour les classes de travaux manuels, la gymnastique et les jeux. Des autocars faisaient le service de transbordement. Mais déjà, au cours de la première année, de nouveaux professeurs se sont joints aux premiers, les uns bénévoles, les autres à poste fixe. Parmi les premiers, je me souviens d'une série de leçons sur le canton de Genève à l'époque des lacustres, leçons données à la perfection par Mme Maurette, la directrice actuelle. Et c'est le vénéré père de Mme Maurette, M. Paul Dupuy, ancien Professeur et Secrétaire général de l'Ecole normale supérieure de Paris, professeur aussi à l'Ecole normale féminine de Fontenay-aux-Roses, qui devait devenir et demeure encore la grande « illustration » de l'Ecole internationale de Genève. Ses leçons de géographie humaine, centre de rayonnement de nombreuses « branches » : économie mondiale, politique, histoire, etc., ont éveillé l'attention même de certains Ministres ou anciens Ministres de l'Instruction publique de divers pays.

Et quand après cinq ans de nomadisme,

en septembre 1929, l'Ecole internationale vint enfin s'établir — grâce à l'appui d'amis puissants d'Europe et d'Amérique — à la Grande-Boissière, son siège actuel, le nombre des professeurs dépassait 20 et celui des élèves 120 ; — sans parler des tout petits des classes enfantines demeurées à Florissant et que Mlle Marie-Anne Ferrière dota bientôt d'un pavillon de bois, modèle du genre, dont des éducatrices des Etats-Unis nous ont souvent demandé les plans.

Il convient de louer le Comité d'initiative de 1924 du bel effort qu'il a fourni. Mais il importe surtout de souligner ici que l'homme de la situation s'est trouvé en la personne de M. Paul Meyhoffer qui, durant huit ans, dirigea l'Ecole et tint tête à toutes les difficultés. Et l'on voudra me croire : celles-ci n'ont pas manqué. Bien que j'aie cessé de collaborer avec l'Ecole dès 1926, après en avoir tracé le programme et dirigé pas à pas les débuts, j'ai suivi de près les progrès de celle-ci et toujours avec une sollicitude que comblait de joie chaque pas en avant. Et j'ai pu voir à l'œuvre celui qui, dès avant la création de l'Ecole, s'était préparé à cette tâche-là. C'est en 1919, en effet, que M. Meyhoffer et moi-même avions ébauché le projet d'où devait sortir l'œuvre nouvelle. Après avoir été directeur de la « Maison des Grands » de l'Institut J.-J. Rousseau de Genève, M. Meyhoffer avait dû renoncer à poursuivre cette œuvre que la crise d'alors, celle des dernières années de la guerre, avait rendue impossible à maintenir sur pieds. Et puis, nous manquions alors de Comité. Celui-ci se forma parmi les pères et mères de famille de la S. D. N. Longtemps, comité et directeur n'eurent pas les fonds voulus. Le « petit chalet » de Florissant permit un début modeste. Et, comme on l'a vu, tôt après, la jeune école put voler de ses propres ailes. Les premiers dons en suscitèrent d'autres. On prouva la marche en marchant.

Se représenta-t-on la complexisté de la tâche de directeur dans une école bilingue, dont beaucoup d'élèves, au début, n'entendaient ni ne parlaient le français ni l'anglais ? Races diverses, langues diverses, confessions diverses ; et ceci non seulement parmi les enfants, mais aussi dans le corps enseignant. Chose plus grave, on nous confia des enfants de 15-16 ans qu'il fallait préparer aux examens de fin d'enseignement secondaire de leur pays natal !... Heureusement, pour les plus petits, les méthodes Montessori et Decroly synthétisées satisfirent tout le monde : parents et enfants — à part, chez les adultes, quelques exceptions résolument récalcitrantes. Oui vraiment, dès les premières années, c'est un beau et bon travail auquel présida M. Paul Meyhoffer. Et quel courage ! Je vois encore la réunion générale où fut proposé le *self-government :* enthousiasme, essais, échecs, modifications, tâtonnements, reprise meilleure. Création d'ateliers ; installation des internes, garçons d'abord, puis filles, dans une maison à part ; service des autocars. Rarement directeur eut une charge pareille sur les bras. Gens qui vous plaigniez alors, eussiez-vous fait, à sa place, le dixième, le vingtième de ce qu'il a réussi à faire ? Calme, ténacité, endurance, ces trois qualités unies et liées en faisceau sous le signe de la persévérance, voilà ce qu'il faut admirer chez M. Paul Meyhoffer. Lui refuser le tribut de cet hommage serait injuste. Toute chose a une fin ; on voulut plus, on voulut mieux, on voulut d'autres directives ; soit. Mais le tableau d'honneur du premier directeur demeure à son actif. Sans lui, qui sait si l'école vivrait encore, si elle aurait prospéré comme elle l'a fait ; qui sait même si elle serait née ?

Mon intention n'est pas de faire ici l'historique de la vie intérieure et extérieure de l'Ecole internationale. D'autres noms mériteraient d'être cités, je le sais. Il y aurait lieu de parler de la création de « bourses d'études » internationales ; des programmes riches, variés, sur plus d'un point ouverts aux innovations : je pense en particulier aux leçons si attrayantes sur l'histoire de la civilisation universelle que donne, depuis l'époque lointaine d'Onex, M. Schaller — dignement secondé dans la maison par Mme Schaller —. Que ces lignes trop brèves suffisent. Elles n'ont d'autre but que de rappeler des souvenirs bien chers, vieux déjà de dix ans, et de permettre à celui qui fut l'un des parrains de l'Ecole internationale de souhaiter à celle-ci de belles années de prospérité. Car elle s'adresse à une élite : enfants d'hommes d'élite élus dans leurs pays respectifs pour les représenter sur le forum international de Genève, ces jeunes seront, pour la plupart, une fois rentrés au foyer, des membres de l'élite de leur nation. Puisse leur séjour à l'Ecole internationale demeurer pour eux entouré d'une auréole, celle dont tout adolescent qui a connu l'amitié, le travail et l'enthousiasme dans un cadre scolaire où il a été heureux, pare le berceau de son idéalisme. L'Ecole internationale fut et demeure un beau berceau. Puissent les fées et les génies qui ont pris leur essor entre ses voiles continuer à veiller sur ses destinées. C'est une belle tradition de solidarité humaine qui est éclose ici. Elle mérite de se continuer, pour le service de l'idéal vraiment et largement humain, au sein des jeunes générations futures.

Ad. FERRIÈRE.

Chronique Française

Questions de Morale et d'Education

Des scandales récents, aussi bien à l'étranger qu'en France, viennent renforcer l'intérêt que présentent pour nous les questions de morale et d'éducation.

Dans *l'Ecole Libératrice* (20 janvier 1934), R. Vivès résumait ainsi un article « Pour une Moralité primaire » : « Nous pensons qu'une moralité primaire, étroitement simple, serait de mise dans les sphères politiques pour mettre fin au régime de corruption, d'amoralité, d'hypocrisie et de cynisme alternés, dont la démocratie périra, après la royauté, s'il n'y est porté remède ».

A. Dumonteille, sous le titre « De la nécessité de l'Education morale » écrit : « ...l'exemple qui vient des classes dirigeantes, aujourd'hui, ne semble pas fait pour enseigner aux jeunes générations le culte de la morale. Que ce soit dans le domaine de la politique, de l'administration, de la justice, dans le domaine des arts et de la littérature, ou dans celui de l'industrie et du commerce, elle paraît être de moins en moins la règle de nos actions ». *L'Ecole et la Vie*, 3 mars 1934.

Dans la *Nouvelle Education* (décembre 1933), on pouvait lire : « Nous avons déjà dénoncé l'hypocrisie des beaux discours sur la repopulation dans un pays comme le nôtre où toute la vie sociale est organisée sans tenir aucun compte des enfants, où on les laisse périr en foules ou tuer à petit feu dans les logis casernes des villes ou les classes des écoles et lycées... Il nous faut citer aussi le scandale de la propagande en faveur du vin dans les écoles... les nouvelles réclames en faveur du sucre... l'ouverture de 2.000 débits de boissons supplémentaires alors qu'il en existe déjà 470.000 en France... ». « On peut estimer, écrit Dumas, qu'il faut un sérieux optimisme, un curieux aveuglement ou une grande naïveté pour présenter actuellement un plan d'éducation de la jeunesse.

« La mécanique, le béton armé, les matières premières émeuvent davantage les maîtres du jour que l'enfance. Une politique à courte vue sacrifie à des valeurs subalternes la jeunesse qui est l'humanité de demain et la richesse suprême du monde ». *L'Ecole Libératrice*, 21 juillet 1934.

Georges Guy-Grand, dans le *Journal des Instituteurs et des Institutrices* (7 avril 1934), affirme que « ...ce n'est pas d'une crise économique ou d'une crise politique que nous souffrons. Sous le détraquement des marchés, sous l'usure des institutions, chacun sent qu'il y a un mal plus secret et plus profond qui est la dissolution des mœurs, une crise morale généralisée. »

« Aussi, écrit-il plus loin, dès que s'ouvre un débat sur « les moyens d'en sortir », après avoir discuté sur les différentes améliorations sociales et politiques que propose à notre choix l'ingéniosité des réformateurs chacun se retrouve d'accord avec ces contradicteurs pour conclure à l'urgence d'une réforme de l'esprit public ou d'une réforme morale. »

Mais si tous sont d'accord sur la nécessité de telles réformes une vive opposition se manifeste en ce qui concerne les moyens. Il y a ceux qu'ont employés les dictateurs, les Lénine, les Mussolini et les Hitler : « Dogmes d'Etat, religion ou irréligion officielle, parades scolaires ou militaires, commémorations et fêtes, rien n'a été négligé pour baigner l'enfant dans la vie civique nouvelle, et le plier spontanément aux habitudes qu'exigera de lui le régime. Comme le même conformisme régit la société tout entière, il n'y aura pas désaccord entre les pratiques de l'enfance et de l'adolescence et la vie des adultes. »

A ces puissances qui « peuvent pétrir à leur gré l'âme des générations actuelles et prochaines, parce qu'elles ont supprimé la liberté ». Georges Guy-Grand oppose la France et les autres puissances libérales où « La liberté créée à l'usage des adultes a sa traduction dans les institutions scolaires ; elle se nomme alors *neutralité*. »

Les pédagogues français sont en grosse majorité anti-fascistes, hostiles « à tout dogmatisme ». ils s'efforcent, avec plus ou moins de succès, ainsi que l'indique Dumas dans l'*Ecole Libératrice* d'employer des méthodes qui « développent l'esprit critique et le sens social ». « Dans les temps troubles où nous vivons, ajoute le Secrétaire pédagogique du Syndicat National, quel est le pire danger pour l'adolescent, abandonné intellectuellement au sortir de notre école, s'il n'a pas été initié à l'esprit critique ? Quelle proie innocente et crédule pour les organisations de violence qui font entrer les vérités premières à coups de trique ! Et quel danger qu'une jeunesse qui, sans entraînement au travail d'équipe, ne sait, par déficience de sens social, sacrifier un individualisme trop orgueilleux à la nécessité de l'effort commun ? ».

Gustave Rodrigues tient un semblable langage dans une conférence sur l'Education nouvelle que résume *l'Education* (mars 1934), cette Education « doit être, pour lui, critique, dynamique et concrète.

« Et tout d'abord critique. En aucun cas, pense l'orateur, il ne doit y avoir d'affirmations indiscutées. Aucune idée ne doit être l'objet d'un culte, d'une idole. »

Des pédagogues, que leurs opinions classent dans des partis politiques divers, MM. Hunziker, L. Brunschvicg, F. Brunot, G. Monod, G. Bertier, etc., ont lancé un « Manifeste pour l'étude des questions d'éducation » où nous lisons : « Habitués à chercher la réalité derrière les mots et les formules, la vérité par la confrontation des opinions adverses ». L'accord semble donc parfait à ce sujet entre les pédagogues français de toutes tendances.

Cependant l'*Education* pense que « 10 millions de petits Voltaire, en France, seraient un

danger pour toute foi et tout enthousiasme » et le Dr Jeudon (*Les Annales de l'Enfance*, janv. 1934), présente également des réserves : « ...le problème dépasse de beaucoup l'atmosphère de l'école, il est d'ordre social et humain. Car nous sommes en présence d'un angoissant dilemne, qui consiste à trouver le juste milieu entre notre désir de permettre à chaque enfant de développer au maximum les qualités et les aptitudes de sa personnalité et la nécessité pour lui de s'adapter à la société dans laquelle, en dernier ressort, il devra vivre. Il était nécessaire, l'adulte s'étant servi le premier, de préciser et de défendre les droits de l'enfant : droit de faire respecter sa nature, sa personnalité, ses aptitudes, ses besoins. Mais la difficulté est de préciser la limite de sa liberté au moment où il devra entrer en contact avec les autres hommes, dont les lois et les coutumes ne sont pas, elles, d'origine naturelle, mais résultant d'une civilisation. ...Ce n'est pas entraver la liberté de l'enfant que de constater qu'il n'y a pas pour les hommes une égalité qui n'existe nulle part dans la nature, que ce n'est pas entraver que de déceler surtout l'éducation des aptitudes de chacun afin de savoir de quel côté l'orienter. »

De chaînon en chaînon nous voici arrivé à l'individualisation de l'éducation et de l'enseignement. L'Enfant n'est plus classé comme le petit de l'homme mais comme un être à part qui évolue. Tous les pédagogues actuels parlant de l'enfant ne perdent pas de vue la diversité des enfants. Le Dr Jeudon, dans l'article que nous avons déjà cité, Jean Wintsch dans *Plus loin* (octobre 1933), M. Pierrot, dans *Plus loin* (février 1934), d'autres encore, insistent sur ces variations et en tirent des conséquences pédagogiques, « ...il n'est pas, écrit G. Wintsch, une façon stéréotypée de prendre tous les élèves, la vérité est mitigée, relative, difficile à connaître, révisable. Faute de s'en rendre compte on fera du mal ». « ...l'éducation des petits des hommes, affirme M. Pierrot, est autre chose qu'un dressage. Il s'agit peu à peu, en tenant compte de l'âge et des dispositions du sujet, de solliciter les critiques et les réflexions, non pas à vide mais à propos de la curiosité et de l'activité de l'enfant... La meilleure éducation est d'aider les enfants à se développer librement suivant leur tempérament, mais dans un sens humain. Elle n'a pas à uniformiser les caractères. Le voudrait-elle qu'elle ne le pourrait pas. Les tempéraments lui échappent. Mais elle peut agir, sinon sur les instincts, du moins en favorisant l'appauvrissement de certaines tendances héritées aux dépens de celles qui sont anti-sociales, et aider au développement des goûts sur les tendances favorisées. » Dumonteille, dans l'article que nous avons déjà cité, écrit : « ...c'est surtout dans cette connaissance des âmes par un maître qui veut sincèrement les élever que réside, selon nous, le pouvoir éducatif et moralisateur de l'école. » Signalons enfin pour finir les ouvrages de Henri Bouchet : *L'Individualisation de l'Enseignement* et *l'Individualité des Enfants et son Rôle dans l'Education.*

Tenir compte de la nature de chaque enfant est une tâche au-dessus des forces de l'éducateur seul : « L'éducation, dit R. P. Charmot, est paralysée par d'innombrables misères qui sont du ressort de la médecine. »

Cette observation du pédagogue chrétien nous amène à souhaiter d'une part la disparition de la notion de défaut — l'enfant, dit le Docteur Robin, n'a pas de défauts, il est mal élevé ou malade — et d'autre part une collaboration plus active des éducateurs, parents et pédagogues, et des médecins.

Ces souhaits tiennent une assez large place dans la littérature pédagogique de nos jours : Conférence du Docteur G. Robin au Groupe du Nord des Amis de l'Ecole Nouvelle (*Ecole Nouvelle*, oct.-décembre 1933) sur « La notion de défaut devant l'éducation et la pédagogie » ; conférence du même sur « le Traitement médical des défauts et des vices » (*La Nouvelle Education*, juillet 1933) ; conférence du R. P. Charmot sur « la collaboration de l'éducateur et du médecin dans l'éducation de l'enfant » (*L'Education*, mai 1934) ; « Les défauts des Enfants d'après Maria Montessori » (*La Nouvelle Education*, mai 1934 ; article du Docteur Th. Simon sur « l'Ecole et les jeunes délinquants » (*Manuel Général de l'Instruction primaire*, divers numéros, mars 1934).

*
* *

Un pantin présenté à 402 élèves de Moutiers et le questionnaire qui suivit quelques jours plus tard ont fourni à un Inspecteur primaire, L. Vérel, le moyen d'exposer, aux membres de la Nouvelle Education, « Comment et pourquoi les enfants altèrent la vérité » et de leur rappeler que « ...les altérations de la vérité, erreurs ou mensonges enfantins, peuvent être des indices précieux pour l'éducateur clairvoyant. » (*La Nouvelle Education*, juin 1934.)

*
* *

« L'éducation individuelle. écrit Freinet, suppose l'amour, l'éducation est amour... Mais pratiquement l'amour le plus généreux, le don de soi le plus émouvant sont totalement impuissants à résoudre le problème éducatif. » « L'amour ne suffit pas, ajoute-t-il, pour les enfants vivant dans des taudis, mal nourris et ne disposant pas de terrain de jeux. Il ne suffit pas non plus lorsque les élèves sont entassés dans des classes trop nombreuses et manquent du matériel nécessaire. Trop souvent, pense Freinet, on ne parle de l'amour que pour masquer ce sabotage de l'enseignement et de l'éducation. »

« Nous ne nions pas la puissance éducative de l'amour, loin de là. Encore que nous redoutions, chez les éducateurs qui en ont le privilège, une force communicative qui reste trop subjective, qui produit, chez l'éduqué, une sorte d'envoûtement, inférieur certes à l'abrutissement habituel par des méthodes hybrides, mais qui peut être contraire cependant aux buts que nous nous assignons : l'épanouissement et la libération. » (*L'Educateur prolétarien*, avril 1934). Nous approuvons avec une légère réserve : ce que nous craignons, ce n'est pas l'excès d'amour mais certaines personnalités trop fortes qui, tout en croyant respecter la liberté de leurs élèves, les dirigent inconsciemmenet et ne leur laissent qu'une apparence de liberté et d'initiative.

*
* *

Dans un article sur « les Coopératives scolaires » Mme Alice Jouenne écrivait : « Ce n'est pas d'aujourd'hui que les coopératives scolaires existent. M. Profit, à Saint-Jean-d'Angély, créa, il y a vingt ans, une sorte de coopérative scolaire, du moins il en avait l'intention... Mais ce n'était pas vraiment une coopérative scolaire, car il n'y avait pas de méthode active vis-à-vis des enfants. » (*Les Annales de l'Enfance*, août-septembre 1933).

Freinet, de son côté, dénonce ces associations de plus en plus nombreuses qui, sous le nom de Coopératives scolaires sont des associations mercantiles qui exploitent les fils de prolétaires. (*L'Educateur prolétarien*, juin 1934).

Nous avons déjà fait maintes réserves de ce genre à propos des Coopératives scolaires. Pour beaucoup, elles n'ont été qu'un moyen de se procurer de l'argent et tous les moyens de se procurer de l'argent indiqués par Ch. Gabuet. (*L'Ecole et la Vie*, 31 mars 1934) et par d'autres — par exemple : des troncs de la Coopérative placés dans les cafés de Marlioz (Savoie) — ne nous plaisent pas. Pour beaucoup de ces moyens, c'est une question de mesure : deux ou trois fêtes scolaires (Noël, fin de l'année scolaire), chaque année ne sont pas sans utilité ; des fêtes mensuelles constituent une exagération.

Il semble bien que M. Profit, ait, dans le passé, manqué à dénoncer ces déviations. Actuellement, il pense et écrit que le véritable but de la Coopérative scolaire n'est nullement de fournir des ressources à une administration indigente. « La coopérative scolaire a transformé matériellement l'école : n'oublions pas qu'elle doit aussi et surtout transformer l'écolier. » (*Manuel Général de l'Enseignement primaire*, 7 avril 1934). Nous ne pouvons qu'approuver ces dernières paroles.

*
* *

Du « Manifeste pour l'étude des questions d'Education » que nous avons déjà signalé il nous paraît utile d'extraire quelques phrases. « Au rebours de ce qui se produit trop souvent, confier à la mémoire, pendant les premières années d'études, un petit nombre de notions indispensables et faire appel, dans les classes plus élevées, à la réflexion personnelle. » Ceci confirme ce que nous avons écrit à propos de l'acquisition et de la formation (Chronique d'avril-mai 1934).

« Ne demander jamais à l'élève d'exprimer que ce qu'il a pu sincèrement sentir, réellement penser, réalisant ainsi la pratique la plus élémentaire de la loyauté. Faire résumer plutôt que développer, apprécier moins l'abondance que la précision. » Nous aurions pu glaner les mêmes idées dans l'étude de Vérel.

Voici maintenant qui aurait réjoui Roorda : « Un professeur doit être pénétré du sentiment que la majorité de ses élèves ne suivra pas une carrière libérale ; que très peu d'entre eux enseigneront plus tard ; que le grand nombre embrasseront des professions très diverses, la plupart actives, et que, pour leur donner des aptitudes à les bien exercer, il faut posséder soi-même la connaissance et un certain goût de la vie moderne. »

Enfin : « Confier, autant que possible, une charge, un emploi à chacun dans la vie de la classe... Faire comprendre que la contrainte extérieure n'élève pas, et ne produit qu'un ordre factice, que tout l'essentiel de l'éducation consiste à amener l'enfant à désirer ce qu'il doit faire, puis, par l'établissement de fortes habitudes, à en éprouver finalement l'impérieux besoin. »

Donc un article « Le travail comme valeur morale » (*Plus loin*, juillet 1934), tirer de ces dernières idées quelques conséquences logiques que nous aimerions avoir trouvées dans le « Manifeste ». Freinet dirait, non sans raison, « que les pédagogues bourgeois ne s'attaquent pas aux causes profondes du mal dont nous souffrons. » Citons M. Pierrot, qui n'est pas un pédagogue bourgeois :

« Les êtres humains ont besoin d'activité et ils aiment avoir une activité utile, non pas forcément à eux seuls, mais utile en général... on a de l'attachement, presque de la tendresse pour ce que l'on a créé.

« A condition que le travail soit fait avec goût. A condition donc que le travail corresponde aux désirs, de l'ouvrier...

« Or, la majorité des hommes sur la surface du globe travaille seulement pour ne pas crever de faim. Les autres, mis à part les parasites purs, travaillent pour le profit. Quant au travail lui-même, à l'objet même du travail, il passe au second plan... Toute l'activité humaine dans la société humaine est fondée sur le profit. Si l'on y réfléchit tant soit peu, cette conception mercantile apparaît comme pathologique. »

Ceci nous ramène à « l'angoissant dilemne dont parle Jeudon : le travail scolaire doit-il être motivé en tenant compte des intérêts de l'enfant ou dans le but de le préparer à une vie sociale où le profit est le plus commun des stimulants ?

*
* *

Le numéro de juin 1934 de l'*Education* est consacré au cinquième Congrès de l'Ecole des Parents dont l'idée-maîtresse était : « L'Education dans l'effort ». Il y a trop à glaner dans les conférences qui y sont reproduites ou résumées et nous n'y cueillerons que quelques lignes de Bertier : « ...que de fois ai-je reproché aux méthodes de l'Ecole active, de faire trop bon marché des techniques indispensables : en toute discipline, il y a un nombre à peu près fixe de connaissances précises qu'il faut absolument posséder, si l'on veut aller de l'avant, et surtout aller jusqu'au bout, et qui jouent le même rôle, dans l'éducation intellectuelle, que les fondations dans la construction de tout édifice. » Pleinement de l'avis de Bertier, nous avions développé des idées semblables dans notre précédente chronique.

*
* *

Dans le *Journal des Instituteurs* (3, 10 et 17 février 1934 ; 30 juin 1934). E. Bonne a étudié successivement « Les idées de M. Bergson et la doctrine laïque » et « Rationalisme et mysticisme contemporains » . Il conclut :

« Quelle conséquence tirer de l'étude qui pré-

cède ? Celle que le mysticisme politique est dangereux parce qu'il récuse l'expérience des siècles écoulés. Nous sommes à nouveau ramené à la conclusion à laquelle nous avait mené notre étude sur les idées de M. Bergson et l'esprit laïque. Pas plus que l'être humain ne peut faire fi de l'expérience acquise au cours de son existence antérieure, pas davantage l'humanité ne peut se passer des notions morales acquises par les générations qui l'ont précédée. La raison mettant à profit l'expérience des siècles écoulés, c'est la règle qui peut, avec le minimum de souffrances, conduire l'humanité dans des voies meilleures.

L'étude du mysticisme contemporain mène aussi à une conclusion pratique. Elle montre que l'être humain n'est pas seulement sensible à la voix de la raison, mais qu'il l'est aussi à l'appel du sentiment. Il est particulièrement sensible à ces grandes émotions collectives qui ébranlent l'homme jusqu'au plus profond de son être.

Laïques, mes frères, dans votre œuvre de propagande, continuez, certes, à faire appel à la raison, mais n'oubliez pas que l'être humain n'est pas une pure intelligence et que si vous omettez de donner satisfaction à son besoin d'émotions, peut-être sera-t-il tenté de chercher ailleurs que dans vos rangs satisfaction à des tendances dont nous avons montré toute la puissance d'attraction. »

Rendement et culture — Précisions

Dans *Pédagogie soviétique* (mars-avril 1934), V.-G. Mourmau écrit :

« En disant à l'élève de lire son manuel pour récapituler à la maison (ce qui doit être précédé d'explications du texte, d'indications sur les moyens d'étudier la matière, la simple indication « apprendre de telle à telle page » étant exclue); en se servant du manuel pour les travaux pratiques et en particulier pour la documentation ; en utilisant les textes destinés à la lecture en classe, le maître doit obtenir que la matière du manuel soit assimilée consciemment et solidement par chaque élève. Le maître doit se servir aussi du manuel pour son propre cours. Autrement on risque d'avoir une rupture entre les matières exposées en classe et le contenu du manuel. Toutefois, il faut que le maître enrichisse la matière du manuel, qu'il diversifie les exemples, qu'il mette à contribution les données locales, qu'il fasse usage d'illustrations complémentaires tirées de la vie et de la littérature ; et enfin, ce qui est très important, qu'il fasse appel à l'expérience propre des élèves.

Ainsi l'isolement du cours du maître par rapport au manuel et la reproduction pure et simple de celui-ci, voilà les deux extrémités contre lesquelles nous mettons en garde... »

E. Hadji nous fait ensuite assister à la préparation des « manuels » russes : « Le rédacteur des Editions Pédagogiques explique aux instituteurs qu'ils se laissent encore influencer par l'ancien « livre de travail », que leurs demandes partent de la conception du « livre de travail », « livre-revue », etc. »

Ces deux extraits montrent clairement que nous n'avions pas confondu — ainsi que l'avait craint la Rédaction de cette Revue —, dans notre Chronique d'avril-mai, le manuel et l'ouvrage documentaire.

E. DELAUNAY.

Communications du B. I. E.

Internat primaire pour Fillettes à Chamagnieu (*France*)

Le Bureau a reçu le programme illustré de l'Internat primaire et Ecole de plein air pour fillettes de Chamagnieu (Isère).

Persévérant dans l'œuvre d'éducation de l'enfance qui demeure une de ses préoccupations constantes, la Ville de Villeurbanne (Rhône) décidait, le 19 novembre 1928, d'acquérir, afin d'y aménager un internat primaire et une école de plein air pour fillettes, appelés à fonctionner dans des conditions analogues à celles de l'Internat municipal de garçons de Poncin, un important domaine appartenant au Comte de Jonage et comportant un ancien château, — du XIIe siècle, dit la chronique — un parc de trente hectares y attenant et la ferme dépendante : soixante-douze hectares.

L'antique demeure se trouve aujourd'hui transformée en un pensionnat pimpant et accueillant, où cent-cinquante fillettes pourront chaque année recevoir, dans d'excellentes conditions, une instruction primaire complète fondée sur une solide santé.

La propriété de l'internat est située à Chamagnieu (Isère), à vingt-huit kilomètres de Villeurbanne. Le château dans lequel ont été aménagés les locaux et les dépendances se trouve bâti sur une éminence d'où l'on domine toute la plaine entre la Verpillière et Crémieu. Au Sud-Est, le bâtiment s'adosse à un coteau — premier contrefort de la Balme Viennoise — qu'escaladent maints sentiers d'écoliers et que couronne un bois touffu.

C'est dire, avec tout le charme changeant dont les saisons le pareront, quel panorama superbe journellement s'offrira aux regards des heureuses pensionnaires de l'école de plein air et de quel cadre attrayant la nature, en ce lieu, s'est chargée de commenter la leçon quotidienne. Les parents eux-mêmes, à y vivre quelques heures, sentiront se fondre et disparaître les préventions qu'ils pourraient encore conserver contre le régime de l'internat.

Les classes sont au nombre de 6, aménagées chacune pour 25 élèves. Chaque élève est dotée de son pupitre individuel. Le parloir, la bibliothèque bien pourvue de livres, le réfectoire installé dans l'ancienne salle des gardes, les cuisines pourvues d'appareils modernes perfectionnés complètent les locaux du rez-de-chaussée.

Au premier, sont situés deux immenses dortoirs, le dortoir rose ou dortoir des grandes et le dortoir bleu, qui peuvent contenir chacun cent couchettes, et un dortoir blanc, de proportions moindres. Aux extrémités sont les chambres des surveillantes. Chaque dortoir communique directement avec un lavabo spacieux. Le linge usagé descend tout droit à la buanderie par une gaîne spéciale. L'infirmerie, toute blanche, est située au même étage. Dans une aile du château se trouvent groupés les communs et magasins utiles au fonctionnement de l'internat : la buanderie, la lingerie, les douches, salles et cabines entièrement revêtues de faïences claires, la chaufferie, le château-d'eau, les installations sanitaires. Tout autour du château se développe un parc de trente hectares, bien boisé et pourvu d'une pièce d'eau. L'ancienne orangerie est affectée aux travaux manuels et aux jeux et peut se transformer en salle de fêtes. La ferme et la basse-cour fournissent le ravitaillement en lait, beurre, fromage et œufs frais ; le potager cultivé par les soins de l'école fournit des légumes frais. Le fonctionnement matériel de l'internat est assuré en régie directe par la commune.

Les élèves sont divisées en cours préparatoire, cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur. L'enseignement est donné par un personnel expérimenté qui s'inspire des méthodes actives. Toutes les fois que le temps le permet, la classe se fait au grand air. La santé des enfants, ainsi que leur éducation, est son souci constant ; il donne une très large part aux exercices physiques. Il veut que l'Ecole de plein air soit une école joyeuse, vivante et d'un caractère familial.

Les fillettes sont admises de 6 à 14 ans. L'internat est destiné particulièrement aux enfants chétives, mais non malades, ni contagieuses. Une visite médicale très sévère précède leur admission.

Le prix de la pension est fixé, pour l'année scolaire et pour les enfants habitant Villeurbanne, à 2.400 francs.

Tchécoslovaquie

Le Ministre de l'Instruction Publique et de la culture nationale, réorganise en égard à la crise économique et au chômage, les cours post-scolaires. Des indications qui nous sont communiquées, nous extrayons les renseignements ci-dessous :

...Les cours postscolaires pour la jeunesse présentant une grande analogie avec les cours destinés aux chômeurs adultes, il est désirable de les organiser en collaboration avec les comités de district ou comités locaux pour l'éducation des adultes, la direction d'écoles d'éducation populaire, les conseils de bibliothèques communales et les autres associations culturelles.

L'expérience a prouvé qu'il importe surtout de tenir compte des besoins, des intérêts et des goûts de la jeunesse et de vouer des soins particuliers aux matières qui sont demandées par la jeunesse et qui présentent une réelle importance pour elle dans la vie pratique, comme par exemple les langues (en premier lieu, les langues parlées dans la République tchécoslovaque), la sténographie, les branches techniques (dessin et calcul techniques, construction et maniement des machines, nouvelles inventions, coupe, confection de robes et de lingerie, cuisine, etc.), l'économie nationale. Il est très désirable que ces cours soient données par des spécialistes. Il est utile aussi d'organiser des récréations saines et bien dirigées. De façon générale, les cours de perfectionnement pour la jeunesse libérée des écoles doivent offrir un caractère vivant et pratique et éviter les leçons trop théoriques et scolaires.

Le Ministère de l'Instruction publique et de la Culture nationale compte que les autorités scolaires, ainsi que le corps enseignant, s'efforceront d'organiser, de maintenir et de perfectionner les cours en question d'après leur propre initiative.

Vers la fin de chaque année scolaire, un rapport sommaire concernant l'activité des cours sera présenté au Ministère de l'Instruction publique et de la Culture nationale.

L'éducation des chômeurs aux Etats-Unis

Rien ne saurait âvoir plus d'importance aujourd'hui que de fournir une éducation adaptée aux jeunes chômeurs très nombreux partout, et qui perdent une partie de leur valeur morale, physique et intellectuelle s'ils ne trouvent pas l'occasion d'employer leurs loisirs de façon intelligente et utile. C'est ce qui donne un intérêt très actuel à un article de *School and Society* (de mars 1934) auquel nous empruntons ce qui suit :

La plus grande entreprise volontaire d'éducation des adultes que le monde ait jamais vue est sans doute celle qui se développe aux Etats-Unis. Au mois de mars 1933, le Congrès autorisa la création du « Corps de préservation civile », qui fait partie du programme de *l'Emergency Conservation Work*, auquel participent quatre départements du Gouvernement : ceux de la Guerre, du Travail, de l'Intérieur et de l'Agriculture. Tout un système de camps de travail fut organisé.

C'est le Département de la Guerre qui organise les camps : dans le district de chacun des 9 corps d'armée, il existe maintenant un surveillant ou conseiller de l'éducation, élu par l'Office de l'Education, mais responsable devant le Commandant de district. Ce Conseiller de l'Education est à la fois membre de l'état-major du général en fonction et surveillant de l'effort éducatif de tous les camps du district. Il y a actuellement 1.468 camps situés dans tous les Etats, sauf deux. Chaque camp possède aussi son conseiller de l'éducation, choisi et nommé par l'office de l'Education, mais responsable devant le Commandant du camp. Il a pour assistant un délégué choisi dans les rangs pour ses capacités le préparant à collaborer à l'organisation du programme du camp. Outre ces deux hommes, qui consacrent tout leur temps au programme éducatif, on trouve en général dans chaque camp trois oficiers et plusieurs fonctionnaires des forêts et parcs qui s'intéressent au programme éducatif et dont la plupart s'emploient à le mettre en œuvre. Les conseillers de l'éducation sont choisis sur une liste fournie par un comité de

trois des fonctionnaires de l'Instruction publique de chaque État. Ils sont rassemblés dans divers centres pour y recevoir une formation intensive, dans des conférences d'une certaine durée, formation destinée à les préparer à leur nouvelle tâche, beaucoup d'entre eux ne possédant aucune expérience de l'enseignement des adultes.

Au camp, les participants peuvent apprendre tout ce qu'ils veulent, les études étant entièrement volontaires. Le rapport du district d'un des corps d'armée nous apprend que 339 hommes s'inscrivirent pour les cours de botanique, 473 pour l'instruction civique, 444 pour la langue anglaise, 2.716 pour les cours forestiers, 616 pour l'arpentage, 168 pour la zoologie. L'algèbre, l'astronomie, la comptabilité, l'entomologie, la géologie, l'histoire, la musique, la peinture, la sociologie, la trigonométrie et un grand nombre d'autres branches sont enseignées aussi. Le travail doit présenter une grande souplesse, les élèves se trouvant à des niveaux très différents, allant du degré universitaire à l'absence de toute instruction.

Un petit *vade mecum* a été préparé à l'usage des camps par le Département de la Guerre. Les buts du programme éducatif des camps y sont énumérés comme suit : 1° développer en chaque individu la capacité de s'extérioriser, de se distraire et de se cultiver ; 2° développer l'orgueil et la satisfaction de coopérer à un effort collectif; 3° développer le plus possible la compréhension des conditions sociales et économiques actuelles, afin que l'individu sache collaborer intelligemment à l'amélioration de ces conditions ; 4° maintenir et renforcer les bonnes habitudes d'hygiène physique et intellectuelle ; 5° par la préparation professionnelle (pour autant qu'elle est praticable) et en particulier par des conseils d'orientation et d'adaptation professionnelles, aider chaque individu à résoudre plus intelligemment après son départ du camp, le problème qui consiste à trouver du travail ; 6° développer l'amour de la nature et le goût de la vie à la campagne.

L'idée à la base du programme d'enseignement, est-il dit dans ce petit manuel, est que les citoyens qui rentreront dans la vie quotidienne après avoir participé à la vie d'un camp doivent être mieux préparés intellectuellement et moralement à leurs devoirs civiques ; qu'ils doivent comprendre mieux aussi le Gouvernement de leur pays et ses aspirations.

Nouvelles Diverses

Cours de Pédagogie Familiale

16 *novembre*. — Conférence d'ouverture de Madame Verine, Présidente de l'*Ecole des Parents* : « Les Buts de l'éducation familiale ».

Ire SÉRIE

Les Bases physiologiques de l'éducation familiale par le Docteur Fay,

a) 23 *novembre*. — « Ce qu'est un enfant *normal* ».

b) 30 *novembre*. — « Le rôle des glandes endocrines et de l'hérédité psychopathique. »

c) 7 *décembre*. — « Des relations de la croissance physique avec le développement intellectuel. »

d) 14 *décembre*. — « Comment dépister les enfants déficients ? »

11 *janvier*. — Conférence de Mlle Flayol, Secrétaire Générale du Groupe Français d'éducation nouvelle :

« L'apport de la pédagogie nouvelle dans l'éducation de la petite enfance. »

IIe SÉRIE

L'utilisation, dans la famille, des méthodes du jardin d'enfant, par le R. P. Chatelain, O. P., Directeur de l'Institut Pédagogique de Lille.

a) 18 *janvier*. — « Buts et caractères des méthodes de jardins d'enfants ».

Développement en profondeur des aptitudes (sensorielles, motrices, etc...) par l'activité : activités éducatives de 3 à 6 ans celle qui respectent la psychologie de l'enfant (besoins de mouvement, jeux et repos, curiosité, imitation, invention pratique.

b) 25 *janvier*. — « Le développement sensoriel de l'enfant à la maison ».

(Application de la méthode Montessori pour vue, toucher, ouïe. Problème du matériel éducatif).

c) 1er *février*. — « Les jeux éducatifs Decrolyens ».

(Développement de la perception et de l'intelligence. Préparation lointaine et prochaine à la lecture, écriture, calcul. La formation de l'artiste : dessin, travail manuel, musique).

d) 8 *février*. — « La formation de la personnalité et du caractère ».

(Valeur morale de l'activité spontanée dirigée. L'effort personnel et les activités éducatives ; savoir-faire pratique, éveil du sens social).

15 *février*. — Conférence de Mme Paul Haury :

« Le rôle de la mère dans l'éducation familiale ».

IIIe SÉRIE

L'atmosphère éducative dans la famille, par M. André Berge,

a) 22 *février*. — « De la nécessité, pour les parents, d'éduquer leur propre caractère parallèlement à ceux de leurs enfants. »

b) 8 *mars*. — « Analyse psychologique des principaux défauts enfantins et étude des remèdes pédagogiques ».

c) 15 *mars*. — « Le problème des sanctions nécessaires et la recherche des sanctions naturelles et efficientes ».

d) 22 *mars*. — « Importance capitale de la

bonne volonté : Comment la stimuler chez les enfants ? »

29 *mars.* — Conférence de clôture par Mme Jean Camus, Membre du Conseil d'administration de l'*Ecole des Parents.*

Pour l'Ecole Viennoise

La section anglaise de notre Ligue, en commun avec un grand nombre d'associations pédagogiques nationales et internationales, a entrepris une campagne afin d'amener le gouvernement autrichien à libérer notre ami Otto Gloeckel, actuellement emprisonné. En juin, les journaux annonçaient son transfert dans un hôpital. D'autre part, un groupe de pédagogues de divers pays et de toute confession parmi lesquels M. Pierre Bovet, M. Robert Dottrens, M. Henri Wallon, etc., ont envoyé une adresse au Ministère de l'Instruction publique de Vienne demandant que le travail scientifique et pédagogique novateur des maîtres viennois ne soit pas entravé. Dans *La Sentinelle* de la Chaux-de-Fonds du 28 mars, Mlle Alice Descœudres rappelle ces fortes paroles de Gloeckel : « Nous arriverons à faire des hommes nouveaux en transformant l'école en une source de joie : la joie pure qui consiste à trouver l'utilisation des forces qui sont en nous. Et les maîtres ont été conquis par cette joie de donner à l'enfant le désir de savoir, la joie de travailler. Or, lorsqu'un homme possède ce trésor, même sous d'humbles habits et dans une chambre obscure, il est en mesure de vaincre, lorsque viennent les heures difficiles ; il se sent l'égal des hommes de pensée ; il a été rendu à la dignité d'homme. »

Camp d'été Anglo-Saxon de France

Le camp MacJannet, fondé en 1924, est bien connu. Il vaudrait mieux dire les camps. Car il y a le Camp Aiglon et le Camp Alouette, l'un pour jeunes garçons, l'autre pour jeunes filles. En hiver, M. Donald R. MacJannet dirige une école à Saint-Cloud. Dès l'automne 1932, il s'est adjoint une épouse qui est en même temps une admirable directrice : Mme Charlotte Blensdorf-MacJannet. Est-ce elle qui a introduit en France le jeu des pipeaux ? En tout cas, c'est elle qui, au Congrès d'Education nouvelle de Nice, en a démontré la valeur et qui y a initié tôt après nombre de congressistes dans un joli château au-dessus de Cannes. Le Directeur du camp du cap Argon, sur le lac d'Annecy, étant américain, il réunit surtout, autour de lui, de ses jeunes compatriotes. Et il les occupe de la façon qu'ils apprécient pratiquement : sculpture sur bois, modelage, tissage, observation de la nature, musique « créatrice », scoutisme. L'astronomie et la photographie se sont pas oubliées. Ni le sport, bien entendu. Leçons de français, dramatisations, voilà pour l'intellect. Durée : du 15 juin au 15 septembre. Ages : de 6 à 14 ans. Si vous passez par là, ne manquez pas d'aller voir ce camp, Taine, auteur de « L'Angleterre », avait sa demeure familiale à Talloires. Il eût retrouvé, chez ces jeunes voisins, bien des traits qu'il avait aperçus et burinés dans son livre.

Ad. FERRIÈRE.

Nous pensons intéresser nos lecteurs en publiant les quelques notes ci-dessous, extraites, d'une lettre reçue de notre amie de Belgique, Mlle Swarth. Elles concernent une école nouvelle qui compte déjà quelques années d'existence, ce qui donne sa pleine valeur à l'expérience tentée par ses fondateurs.

« L'Institut Monada est une école mixte pour enfants de 5 à 12 ans : il comprend un jardin d'enfants et une section primaire comportant six années d'études.

« Les plus jeunes élèves suivent d'assez près la méthode des centres d'intérêt ; les plus grands s'adonnent surtout au travail individuel. Au début de chaque semaine, l'enfant établit son programme et le soumet à l'approbation du professeur.

« Les élèves prennent connaissance du programme officiel de l'Etat, et doivent arranger leur travail, de façon à posséder à la fin de l'année scolaire les matières prescrites, mais ils sont libres de développer tel point qui les intéresse spécialement ; ce qui amène des recherches personnelles, des causeries avec le professeur, et finalement des communications par l'élève à l'ensemble du groupe. Celui-ci, à son tour, fixe la notion nouvelle par un court résumé illustré de documents puisés dans les collections de l'école. Ceci n'exclut pas les leçons collectives amenées souvent par une question posée par un élève et à laquelle le groupe entier s'intéresse.

« Mais l'activité de l'enfant ne se borne pas à cela : l'Institut Monada relève de la Communauté *laïque* du même nom et les enfants vivent aux côtés des membres de cette communauté et sont élevés par eux. Le but poursuivi à Monada est la mise en pratique de l'idéal de fraternité sans distinction de race, de religion, de classe ou de sexe. La Communauté accorde une valeur égale à *tous* les travaux (manuels, intellectuels, artistiques), car sans l'équilibre de ces diverses manifestations de la vie, l'harmonie ne peut s'établir. Il s'en suit que la communauté, pas plus que l'école, ne fait appel au travail salarié de domestiques qui, fatalement, ne pourraient entrer dans l'esprit de coopération constante et d'oubli de soi qui est demandé aux membres. Les pensionnaires (nous avons actuellement 25 élèves dont 17 sont internes) voient leurs éducateurs s'adonner à toutes les besognes ménagères et partagent joyeusement leurs travaux. Les enfants font leur lit, cirent leurs souliers, participent à la vaisselle, dressent le couvert et font le service de table, entretiennent les classes et les dortoirs, avec l'aide de ceux qui, à d'autres moments de la journée se chargent de leur instruction intellectuelle ou artistique.

« L'air et l'eau sont des facteurs importants dans la vie de nos enfants et le régime auquel petits et grands sont soumis est strictement abstinent et végétarien ; il est d'ailleurs suivi de près par le Docteur E. Nyssens, membre de la Communauté et ancien éditeur de « La réforme alimentaire ».

H. Swarth.

P. S. — « Certains parents nous demandent de garder leurs enfants au-delà de l'âge de 12 ans ;

comme nous ne sommes pas outillés pour donner l'instruction moyenne, nous envoyons ces jeunes gens dans les écoles publiques, mais ils continuent à vivre de la vie de Monada... »

Institut International de Coopération intellectuelle

Documentation pédagogique

Pour répondre à des besoins divers, nationaux et internationaux, de très nombreux pays ont constitué ces années dernières des *centres nationaux de documentation pédagogique*. Ceux-ci dépendent, tantôt des ministères de l'instruction publique, tantôt des musées scolaires ; plusieurs sont rattachés à des Universités ; dans certains pays, enfin, ce sont des associations de professeurs, de maîtres de l'enseignement secondaire ou d'instituteurs qui remplissent ce rôle.

Poursuivant son œuvre de rapprochement entre les grandes administrations de caractère intellectuel — ministères de l'instruction publique, musées de beaux-arts, musées de sciences, bibliothèques nationales, archives d'Etat — l'Institut international de coopération intellectuelle vient de consacrer un volume aux *trente-trois* centres nationaux actuellement existants. Cet ouvrage, conçu sous la forme d'un guide, donne une description détaillée de chacune des institutions mentionnées ; il relate les circonstances dans lesquelles elle s'est fondée, expose son activité, définit les buts qu'elle poursuit.

Figurent dans la publication, les centres nationaux de documentation pédagogique des pays ci-après : Afrique du Sud, Allemagne, Argentine, Australie, Autriche, Belgique, Bulgarie, Canada, Chili, Chine, Cuba, Danemark, Dantzig, Espagne, Estonie, Etats-Unis d'Amérique, France, Grande-Bretagne, Grèce, Hongrie, Etat Libre d'Irlande, Islande, Italie, Japon, Lettonie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Roumanie, Suède, Tchécoslovaquie, Yougoslavie.

Les centres sont outillés de façons très diverses : les uns revêtent plutôt le caractère de musées scolaires, d'autres, celui d'importantes bibliothèques, d'autres encore, celui de laboratoires de recherches. Mais, quelle que soit leur organisation administrative et leurs tendances particulières, tous cherchent à répondre au même besoin éprouvé tous les jours de façon plus pressante : offrir aux instituteurs, aux professeurs, aux pédagogues, aux administrateurs nationaux et étrangers, la possibilité d'obtenir des renseignements authentiques et exacts sur l'instruction publique dans les divers pays : son organisation, ses ressources, ses principes, ses méthodes, ses essais et expériences, ses innovations.

Comme premier travail exécuté en commun, les centres ont établi une liste sélectionnée des plus importantes revues pédagogiques paraissant dans les différents pays. Ces listes figurent en annexe au guide qui vient de sortir de presse.

Celui-ci, dont le prix est de 18 francs français, sera vendu avec 50 % de réduction, soit 9 francs, à tout fonctionnaire de ministère ou département de l'éducation nationale, à tout institut d'enseignement ainsi qu'aux instituteurs, professeurs de l'enseignement secondaire ou supérieur et pédagogues qui en feront la demande.

La crise économique et les jeunes

Sur la base d'un grand nombre de rapports nationaux et d'une étude du Bureau international du Travail, il apparaît que, pour remédier aux maux constatés, les réformes nécessaires devraient porter sur les points suivants :

1. Suppression du travail des enfants ;
2. Prolongation de la scolarité obligatoire :

a) Par l'adjonction d'une ou plusieurs classes aux écoles primaires ;

b) Par des cours professionnels complémentaires ;

c) Par la prolongation de la période d'école maternelle ;

3. Placement systématique de familles de chômeurs à la campagne (colonisation intérieure) ;
4. Création de jardins ouvriers et de colonies suburbaines ;
5. Service civil volontaire dans des camps de travail ;
6. Organisations bénévoles créées par les adolescents eux-mêmes ;
7. Orientation professionnelle dans les bureaux de placement ;
8. Par une formation générale du travail.

Une action d'assistance matérielle aussi large que possible est nécessaire, et un pressant appel est adressé à toutes les œuvres de protection de l'enfance pour qu'elles veuillent bien chercher d'urgence avant l'hiver les moyens de subvenir à la protection matérielle de milliers d'enfants qui sont menacés dans leur développement normal par suite de la crise économique et du chômage. A ce propos, une étroite collaboration de l'action publique et les initiatives privées, une coordination et une organisation rationnelle de tous les efforts, sont recommandées vivement comme étant seules susceptibles de sauver du cataclysme présent la jeunesse du monde.

(*Service œcuménique de presse et d'information*, Genève).

A travers les Revues

L'Histoire économique à l'école

A-t-on assez raillé l'école viennoise, il y a dix ans, d'avoir introduit dans les hautes classes l'enseignement de l'Economie publique ! Ses adversaires ont voulu y voir une machine de guerre politique. Les leçons ont eu beau s'en tenir à des faits contrôlables et irréfutables, faits généralement ignorés du grand public, cela n'a servi à rien ; et le premier soin des gouvernants de droite, peu après le triomphe de l'Ecole nouvelle en 1927 — on se rappelle la joie des Gloec-

kel, des Fadrus, etc., lors de notre Congrès de Locarno ! — a été de supprimer cet enseignement suspect. Or, voici qu'en Suisse, un homme aussi raisonnable et modéré que possible, le Dr Alfred Feldmann, de Glaris, expose longuement, dans la *Schweizer Erziehungs-Rundschau* de juin, les mérites de l'enseignement de l'Economie publique, en partant de l'histoire ou, plus exactement, l'importance qu'il y aurait à faire apparaître, au cours de l'enseignement de l'histoire, le côté économique des événements. Car, causes ou effets, les phénomènes économiques sont étroitement intriqués aux phénomènes politiques : exposer ceux-ci sans mentionner ceux-là, c'est donner du déroulement des événements une vision caléidoscopique dont l'essentiel sous-jacent est absent. Soit qu'on s'attache aux « grands » événements, soit qu'on montre par une poussière abondante de traits menus en quoi a consisté la vie de l'époque étudiée, on n'arrive ainsi qu'à des notions quantitatives sans qu'aucune norme de valeurs apparaisse pour relier les événements entre eux. Seules les considérations économiques constituent le ciment qui reliera les faits et en fera comprendre la valeur relative et la signification sociale et morale. Les exemples par lesquels le Dr Feldmann illustre sont exposé théorique sont, à cet égard, convaincantes.

Dans ce même numéro, M. Willy Schohaus étudie le côté psychologique du problème de l'Orientation professionnelle avec son esprit incisif et sa maîtrise coutumière.

Ad. F.

*
* *

Pour ou contre la loi biogénétique

La « loi » selon laquelle l'évolution de l'enfance répète celle de l'espèce est contestée. Haeckel en affirmait, après de Serres (1845), la « réalité ». Vialleton, à la suite de Hertwig, la niait. De nos jours, les biologistes sont contre, les psychologues de l'enfance, pour. Positivistes prudents, d'une part, praticiens de la pédagogie de l'autre, ils partent des pôles opposés de la science : analyse et synthèse. Dans *L'Ecole libératrice* du 19 mai, p. 873, G. Abadie, qui est en somme pour, cite E. Rabaud qui est contre. Mais il a soin d'ajouter :

« A vrai dire, il ne semble pas que l'hypothèse du parallélisme, comme celle du groupement des individus en types mentaux, puisse être infirmée par ceux qui s'attachent à étudier le comportement de l'enfant. Dans l'anarchie superficielle des activités propres au jeune âge, il n'est pas interdit de découvrir certaines tendances qui s'expriment par *un choix* entre les nombreuses actions possibles à un moment donné. Cette sélection, opérée sans aucune sollicitation de l'adulte, s'aperçoit au comportement de l'enfant. Elle est déterminée par l'intérêt qu'il porte à tel ou tel objet capable de satisfaire son besoin immédiat. Or, on constate que non seulement certains choix semblables s'effectuent à des époques à peu près fixes du développement, mais encore que l'évolution des grandes lignes d'intérêt se reproduit approximativement chez la plupart des individus. De plus, on ne peut manquer d'être frappé par la similitude qu'offrent ces réactions successives avec ce qui nous est connu des différentes formes d'activité progressives de l'espèce humaine dans le passé. »

L'Ecole active part de ces intérêts. Elle en part, non pour s'y arrêter, mais pour tendre au-delà. Elle y cherche et elle y trouve le moteur affectif et actif qui accompagnera le travail dans cet « au-delà » de la primitivité originelle, jusqu'au réalisme social et professionnel d'aujourd'hui. Sans ce moteur : rendement réduit ; avec lui la machine humaine brûle les étapes, car effort et intérêt — effort spontané et intérêt véritable — sont les aspects jumeaux d'un même élan fondamental.

Quand donc les faiseurs de programmes comprendront-ils ces vérités élémentaires de la psychologie de l'inconscient chez l'enfant ?

Ad. F.

Révélation pédagogique

Sous ce titre qui, par son apparente exagération laisse tout d'abord le lecteur sceptique, *L'Ecole nouvelle* de Lille (janvier-mars 1934, p. 18), expose la méthode de M. Leyat, Ingénieur des Arts et Manufactures. Cette méthode, appliquée jusqu'ici surtout à la musique, mais aussi, occasionnellement, à l'aviation, est bien réellement quelque chose d'inouï. Très tôt, le sceptique se mue en curieux, puis en enthousiaste qui désire en savoir plus long.

Les faits d'abord : « L'enfant le moins doué au point de vue de l'oreille est rendu, en six mois, capable de lire juste, sur le piano, les œuvres pianistiques les plus difficiles au point de vue de la lecture... L'habileté manuelle est devenue telle, qu'en un an l'exécution d'œuvres pianistiques est assez parfaite au point de vue technique pour être comparée aux résultats obtenus en quatre ou cinq ans d'études par des enfants particulièrement doués et consacrés à la musique, en raison de leur tempérament exceptionnel ; et ce délai suffit à atteindre des résultats que n'atteint pas la majorité des amateurs après huit à dix ans d'études musicales. Enfin le développement de la compréhension est tel que l'exécution mérite le qualificatif d'artistique et qu'en deux années des enfants normaux ont pu égaler, en style et en virtuosité, des enfants prodiges. »

Mêmes résultats stupéfiants en aviation : instantanéité de l'apprentissage, sécurité par l'avionnette Leyat-Jacquemin ; deux heures d'entraînement ont suffi.

Et la méthode ? Très simple aussi. M. Leyat « s'adresse à l'intelligence pour former les réflexes utiles, supprime les inutiles et arrête la naissance des mauvais. Il éduque la volonté au détriment des mouvements nerveux, supprime totalement la répétition simple ou rabâchage ». Et, avec tout cela, les élèves, dressés pour la musique, « font cependant, automatiquement, des progrès très nets dans leurs autres études scolaires. »

Ceci n'est-il pas révélateur du secret de cette « révélation » ? En d'autres termes, la méthode Leyat atteint le « centre » de l'être et ce centre

lance ses ondes dans la « totalité » de l'être. Rien de partiel, de détaché du tout, de parcellaire. Et l'on en revient au mot d'ordre de l'Ecole active de demain : « centrer l'enfant ».

Ad. F.

Paul Geheeb en Suisse

Depuis le 17 avril, le directeur de l'Ecole de l'Odenwald a transporté son activité en Suisse. L'Institut Monnier à Pont-Céard, près de Versoix (Genève) lui a ouvert ses portes. Depuis longtemps M. et Mme Gunning rêvaient un agrandissement de leur école, non seulement sur le plan matériel, mais aussi dans le sens de l'internationalisme, celui de la pensée et de la philosophie. Le remarquable discours d'inauguration du nouvel Institut a été publié par la *Schweizer Erziehungs Rundschau* de Zurich (Orell-Füssli, N° de juin, p. 69). L'ancienne « Ecole nouvelle » pour bourgeois enrichis a fait son temps. L'école privée doit se renouveler ou périr. Son rôle n'est pas de suivre la tradition ; moins encore d'expérimenter dans le bleu.

Elle doit s'adapter aux besoins du temps : non pas à tous, non pas à ceux de la médiocrité, non pas aux vues étroites et bornées des défenseurs d'intérêts partiels, mais aux besoins universels, aux aspirations d'avant-garde. Ce programme est le seul qui puisse empoigner et emporter une jeunesse saine et ardente.

Ad. F.

En Italie

Le supplément pédagogique d'avril 1934 de la revue de Brescia : *Scuola italiana moderna* est, comme ceux qui l'ont précédé, extrêmement riche. La France y figure par une description de l'Ecole des Roches, par M. Victor Chizzolini, la Suisse romande par un article de l'Abbé E. Dévaud dont l'ouvrage récent : « Pour une Ecole active » (Paris, Desclée de Brouwer), tout en polémiquant ferme contre les esprits trop « naturalistes », expose somme toute l'essentiel de nos revendications ; il est vrai qu'il les couronne par des convictions spiritualistes ; mais celles-ci, à la dogmatique confessionnelle près, sont les nôtres. Oui, la psychologie de l'inconscient se doit d'étudier aussi bien les formes du symbolisme que le contenu vivant de ces symboles, je veux dire les tendances spirituelles qui animent toute personnalité non étroitement limitée et arrêtée au réel tangible. Et, à cet égard, quel riche enseignement que celui de Don Bosco ! Dans ce même fascicule, M. Mario Casotti parle du grand apôtre de l'enfance abandonnée en traçant un parallèle entre ses préceptes et procédés d'action et ceux de la pédagogie moderne. Le lecteur français trouvera dans l'ouvrage biographique que Joergensen (l'auteur de « Saint-François d'Assise ») consacre à Don Bosco bien des pages où ce parallélisme est frappant. L'essentiel, en tout cas, s'y trouve : découvrir le « centre » bon et sain de l'individu, même dévoyé, et le réchauffer, lui insuffler le désir de *se réaliser* en ce qu'il a de meilleur.

Du même auteur qui, modestement, signe Magister, le troisième article d'une série intitulée « Una Scuola ». Il est question ici du travail libre. Il s'agit d'une véritable petite école nouvelle située à Tradate, près de Varese. Il faut lire cette série. Le début est parfait : ce sont les principes mêmes de liberté de choix et de liberté de temps, ceux que Mme Boschetti-Alberti applique à Agno et dont on retrouve dans ce fascicule, sous la plume même de la grande institutrice tessinoise, l'affirmation, sous le voile de récits de choses vécues. A mon sens, le Magister fait intervenir un peu trop l'adulte : règles fixées à l'avance, programmes, etc... Mais ce sont là affaires de nuances et je sais que, dans chaque cas particulier, selon la nature des enfants en chair et en os que l'on a devant soi — et aussi, selon le tempérament des adultes qui sont à l'œuvre, — il faut savoir nuancer la part d'initiative et la part d'autorité qu'il convient de faire intervenir.

Signalons encore : « Les livres à l'Ecole primaire », par M. G. Lombardo-Radice ; « La Méthode Agazzi dans une Ecole au Soleil » par M. Sarcinelli ; des notes sur l'Enseignement de l'Histoire, par M. Victor Chizzolini, rédacteur du supplément pédagogique. Malgré quelques sérieuses divergences de vues, on peut dire qu'aux points de vue scientifique et humain, ce mouvement de réveil de l'Education nouvelle en Italie est extrêmement réjouissant.

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Alice DESCOEUDRES, **Encore des Héros** (La Chaux-de-Fonds, Suisse, Imprimeries coopératives réunies, 1934, un vol. 13 × 19 de 288 pp., fr. s. 7,50).

Dans son ouvrage « Contre le fatalisme historique, le retour au culte des héros », M. Edouard Krakowski — qui a étudié les origines de la IIIe république de façon si pénétrante — attribue le pessimisme contemporain et le chaos économique et politique qui lui est étroitement apparenté, à la propagande intense que la science d'une part, le marxisme de l'autre (pour ne pas parler de Hégel, de Durkhein, etc...) ont faite en faveur du déterminisme historique. « Rien ne sert à rien » ; voilà la formule des défaitistes. C'est là un mythe. Il convient de réagir. Les preuves ne manquent pas qui permettent d'affirmer, en nombre de cas, la primauté de l'individuel sur le collectif. L'imprévisibilité des événements laisse en tous cas ouverte la porte à cette liberté humaine si malmenée par les abstracteurs de quintessence, liberté pleine de surprises, mais aussi de possibilités, de confiance, de responsabilités. Or, qui mieux que le héros peut en témoigner ? Envers et malgré tout, il lutte et il triomphe sur les « déterminismes » les plus divers : sociaux ou personnels, cosmiques ou subconscients. On ne refute pas la leçon que donnent les héros.

J'ignore si Mlle Descœudres a lu Krakowski. J'incline à penser que non. Car dès 1931, elle nous donnait — à nous maîtres d'écoles et à nos élèves — « Des Héros » à admirer (Même éditeur, fr. s. 1. —) Il y en avait dix, bien différents l'un de l'autre, différents d'époque, de pays, de tempérament et de champ d'action : François d'Assise, Pestalozzi, Beethoven, Pasteur, Léon Tolstoï, Rosa Luxembourg, Alessandrina Ravizza, Malthilde Vrede, Auguste Forel et Gandhi. Ce petit ouvrage avait rencontré une faveur si marquée que l'auteur — institutrice dans les classes spéciales de Genève et qui fut l'un des premiers et des plus écoutés des professeurs de l'Institut J.-J. Rousseau — récidive. Cette fois-ci elle nous présente Fritjof Nansen, explorateur et philanthrope, William Penn, Elizabeth Fry, Lucy Stone, J.-H. Fabre, le naturaliste, Booker-T. Washington, le pédagogue nègre des Etats-Unis, Jean Jaurès, Albert Schweitzer, Toyohiko Kagawa. Le style est simple et direct, accessible aux enfants. L'esprit est chaleureux : un beau socialisme idéaliste y voisine avec un christianisme exempt de toute étroitesse. La voie est ouverte. Puissent l'auteur lui-même et d'autres écrivains aimant l'enfance et sentant avec celle-ci la beauté authentique des grandes âmes humaines qui se sont sacrifiées, qui ont vécu, aimé et lutté pour tous, ajouter à ce livre beaucoup d'autres petits livres pareils, semences de l'idéalisme pratique de l'avenir. Plus que jamais on a besoin de ces semences-là.

Ad. F.

GUILLARD et MOLMERRET, avec la collaboration des adhérents de l'Imprimerie à l'Ecole : **Les Anciennes Mesures,** N° 6 de la « Bibliothèque de Travail » (Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, St-Paul (Alpes-Maritimes), périodique paraissant tous les deux mois, 1 opusc. 16 × 23 de 24 pp., fr. 2,50).

Collection de brochures documentaires pour le travail libre des enfants. Cet opuscule est susceptible de rendre de grands services. De même que la rédaction et la lecture puisent dans l'ambiance immédiate des élèves des racines solides et vivifiantes, ainsi le calcul, la mesure, trouveront dans l'étude des anciennes mesures une étape à l'initiation mathématique.

Que sont ces anciennes mesures ? Quels rapports légaux existaient entre elles ? Que valent-elles, comparées aux mesures officielles du système métrique ? Quelles sont les mesures dont l'usage se maintient obstinément dans la vie courante, à la campagne surtout ? Telles sont les questions auxquelles cette brochure permet de répondre. Le texte est clair, les illustrations aussi. Les élèves se trouveront initiés aux recherches personnelles, aux comparaisons et aux réflexions qui forment les jugements solides et sûrs.

Ont paru précédemment :

Chariots et Carrosses	2 50
Diligences et Malles-Postes	2 50
Derniers Progrès	2 50
Dans les Alpages	2 50
Chronologie d'Histoire de France	3 »
La série de 10 brochures	20 »

ÉCOLE DE LUTZ-EN-DUNOIS (Eure-et-Loir) : **Les Louées,** N° 60 de la publication mensuelle *Enfantines* (Ed. de l'Imprimerie à l'Ecole, St-Paul (Alpes-Maritimes), 0,50).

Enfantines, cette originale série de brochures écrites et illustrées par des enfants, est aujourd'hui suffisamment connue et appréciée de tous ceux qui s'intéressent à la pédagogie aussi bien qu'à l'art.

A l'occasion du 1er mai, des numéros spéciaux sont plus spécialement consacrés à la vie sociale de l'enfant. En mai 1930, paraissait « *La peine des enfants* » (N° 20). En 1932, « *Chômage* » (N° 40). En 1933, « *Arrière les canons* » (N° 50). Le N° 60, publié cette année : « *Les Louées* », raconte, vue par des petits beaucerons, ces véritables foires aux hommes au cours desquelles les patrons choisissent leurs domestiques qu'ils marchandent comme ils marchandent leurs bœufs et leurs chevaux. Textes simples et émouvants.

Père CASTOR, **Le beau jeu des vitraux** (Paris, Flammarion, 1 vol. 21 × 21 cartonné, dessins de Kate Wolff).

Du papier fort à découper ; les parties noires seront l'armature de plomb ; le papier multicolore translucide va nous permettre de créer des vitraux prestigieux. Quel plaisir pour les doigts habiles, quelle joie ensuite pour les yeux ! La Maison Flammarion répond à l'avance au cri de nos petits : « Encore ! ». Elle annonce : « Les images lumineuses » — « Les douze signes du zodiaque » — « Les Contes de fées en images lumineuses ». Et, après tout, pourquoi une fois lancé ne pas continuer en inventant soi-même ? L'imitation servile est le point de départ ; on y acquiert une technique ; l'œuvre d'art créatrice vient ensuite, elle est le but, la justification idéale de l'effort préalable. On nous annonce pour cela la vente d'une pochette de papier serpente multicolore et d'un cahier de papier cristal multicolore. Et nos enfants vivront à la maison, l'Ecole active ; jeunes, ils la prépareront ; âgés, il la retrouveront au foyer !

Ad. F.

OUVRAGES DE LANGUES ETRANGÈRES

Prospero G. ALEMANDRI, **Orientaciones** (Buenos-Aires, Cabaut y Co., 1934, 1 vol. 15,5 × 20 de 202 pp.).

A l'époque où j'ai rencontré l'auteur de ce livre, il était inspecteur chargé spécialement de suivre le travail d'une école modèle créée par le club des jockeys de Buenos-Ayres, avec les fonds gagnés au pari mutuel ! Ecole dont j'ai parlé ici même, remarquable par les plans, l'aménagement, les matériaux, le matériel ; — remarquable par le corps enseignant et non moins par les méthodes mises en jeu. Or voici M. Alemandri monté en grade. C'est sur une province entière qu'il règne aujourd'hui. Aussi les directives que contient ce livre seront-elles lues avec respect par les instituteurs, ses subordonnés. Nous avons goûté Education morale (p. 11), éducation physique (p. 45), le travail manuel (p. 103), le Slojd (p. 111).. Tout cela est « sage »,

précis, adapté aux besoins du pays — pays immense où les enfants sont éparpillés dans des fermes et ne sauraient souvent où atteindre l'école la plus « proche » ! On cherche à organiser des instituteurs ambulants. Le Mexique a ouvert la voie en ce sens. Former les enfants, former les adultes, remettre entre les mains de telle jeune fille de 18 à 20 ans, à âme maternelle, de bons livres pratiques, indiquant ce que peuvent faire pour s'instruire les enfants des différents âges qu'elle a autour de soi : voilà la voie à suivre.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

Maison d'Enfants
CHEZ NOUS - Mégève
MONT-D'ARBOIS (*Haute-Savoie*)
Reçoit enfants 4 - 12 ans
Vie Familiale - Études
Sports - Santé
Mlles HUGUENIN & LEROUX

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

Maison des Petits
(*Foyer de Saint-Alban*)
AMELIE, par Soulac-sur-Mer (Gironde)
En pleine forêt de pins, à 1 km de l'Océan
École de plein air - Bonne instruction - Vie familiale - Cuisine végétarienne - Prix très modérés
Garçons et Filles de 6 à 13 ans
Admission pendant toute l'année
Séjour de vacances

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

Pour tous ceux qui reconnaissent la nécessité d'unir à une INSTRUCTION SANS SURMENAGE le DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL (physique, moral et spirituel) de l'ENFANT
Madame L. ARTUS
Membre Fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, Professeur aux Cours Normaux et à l'École Supérieure de Genève
fera à PARIS une série de 12 cours afin de montrer comment on peut :
1° **ENSEIGNER** en donnant aux élèves une source constante de découvertes et d'expériences personnelles
2° **SUIVRE LES PROGRAMMES OFFICIELS** en enseignant par des jeux éducatifs et par le dessin
3° **CONCILIER L'INSTRUCTION DE L'ENFANT** avec le développement de toutes ses facultés
Le 1er cours aura lieu le Jeudi 11 Octobre, à 15 heures, au Musée Social, 5, rue Las-Cases, Paris. Pour les invitations à ce 1er cours et inscriptions, s'adresser à Mademoiselle MARTENOT, 23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine. — Prix des cours : 100 francs par mois (facilité de paiement pour les professionnels). — Obtention de diplômes.

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.
VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel *de l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable.** Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de **M. Henri Piéron** et un portrait), **30 fr**

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), **40 fr.**

En vente à la **Librairie Félix ALCAN,** 108, b. St-Germain, Paris, 6e

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, **de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.**

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VIe

NOUVEAUTÉS

LE MATERIEL SENSORIEL « CUNEO »

Le Matériel CUNEO, inspiré des principes pédagogiques des travaux de Beaunis, Binet, etc., bien mis en valeur par Mme Montessori, ne fait toutefois aucunement double emploi avec le matériel de la célèbre doctoresse. Ces jeux intéressent **le toucher, l'ouïe, l'odorat, la vue.**

Les **Eléments sonores** sens auditif (2 séries de 6 boîtes) **N° 243** 18 50
Les **Tubes à odeurs** sens olfactif (2 séries de 6 tubes) **N° 244** ..... 12 »
Les **Cubes de couleurs,** sens visuel (boîte de 9 cubes aux faces diversement colorées, à reconnaître et à grouper) **N° 245** ..... 10 »
Les **Boules sensorielles,** sens tactile, visuel et barique (2 séries de 7 boules de compositions différentes) **N° 246** ..... 9 »
Les **Tissus,** sens tactile et visuel (2 séries de 8 étoffes variées) **N° 247** ..... 21 »
Les **Cubes tactiles,** sens tactile (boîte de 9 cubes dont chaque côté présente une surface différente au toucher **N° 249** 10 50
Les **Boites à soupeser,** sens barique (2 séries de 6 boîtes) **N° 250** ..... 30 »
Le bandeau individuel, en boîte **N° 251** ..... 3 »
La brochure séparée **N° 252** 1 50

Matériel solide, agréable d'aspect et très bon marché

MATÉRIEL DAVIDOFF

Jeux d'encastrement en bois avec parties mobiles ripolinées, 5 boîtes de deux modèles. Chacune ..... 5 »
Jeux d'identification, de superposition. Les maisons décroissantes (encastrement et superposition) ..... 5 »
Jeux de classement. Animaux à classer par épaisseur (ces animaux peuvent aussi être soupesés ou servir comme jeu de calcul. 5 sortes d'animaux. Chaque jeu 6 50
Jeu de notation musicale préparatoire à la musique 12 50

Voir tous détails dans le catalogue N° 101 bis (Envoi gratuit)

MATÉRIEL BOYER-BESSART

ÉLEMENTS SÉPARÉS :

- **Les Socles Standard** 12 50
- **Les Baguettes Standard** ..... 5 »
- **Les Bâtonnets inégaux** 3 50
- **Les Disques décroissants** 3 50
- **Les Carrés décroissants** 3 50
- **Les Triangles décroissants** 3 50
- **Les Volumes décroissants** ..... 10 »
- **Les Formes et les Couleurs** 5 50
- **Le Cône Vert** 7 50
- **La Pyramide rouge** 7 50
- **Les Perles à calcul** ..... 10 »
- **Agrafes pour les Perles** 1 50
- **Brochure explicative** 1 50

Le Matériel complet avec la brochure ..... 72 fr.

COMPTE RENDU DU CONGRES INTERNATIONAL DE L'ENFANCE

Véritable Encyclopédie de la Pédagogie enfantine. Prix ..... 45 »
(Lire en page 16 du N° 74 l'article paru à ce sujet dans « Pour l'Ere Nouvelle »)

Le véritable matériel Montessori

est en vente exclusive à notre librairie. Nous demander le catatogue spécial N° 103

Mlle Flayol : LA MÉTHODE MONTESSORI EN ACTION

Un volume 14 x 19, broché 9 50

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

H. Piéron. — *Sur les Examens.*
Mlle Bardot. — *L'Expression graphique chez les jeunes enfants.*
H. Rugg. — *L'Ecole normale américaine de l'avenir.*
Ad. Ferrière. — *Le premier Congrès international du Cinéma.*
R. Eccott. — *Echange international de Dessins exécutés par des Enfants.*
Dr Jeudon. — *Les Tendances esthétiques de l'Enfant.*
Dr Jeudon. — *Résultats de l'Education du geste sur le comportement physique et mental.*
P. Frieden. — *La Mission éducative du Professeur d'Enseignement secondaire (Grand-Duché de Luxembourg).*
Nouvelles diverses.
Livres.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. OCTOBRE 1934 N° 101

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor, Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Antonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, III° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

13e Année. — N° 101 Octobre 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement, 15 fr. et 25 fr. français

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7 fr. 50 français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* . Mme J. HAUSER, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

Sur les examens

...Je vais vous parler d'une question un peu différente de celle dont vous a parlé M. Wallon, mais qui, tout de même, s'y rattache assez étroitement.

M. Wallon a envisagé la question de l'éducation et des modalités qui sont le plus propres à obtenir une éducation efficace. Il vous a parlé de l'œuvre importante de Decroly ; et à cet égard, je dois dire qu'il vous a permis d'entrer en contact très direct avec la réalisation qui continue à se faire dans un certain nombre d'écoles, en particulier dans l'école que Decroly a fondée, et que j'ai eu le plaisir de visiter, il y a quelques jours, l'Ecole de l'Ermitage, et dans l'Institut d'enfants anormaux, où, évidemment, on aurait intérêt, je crois, pour mieux connaître ses méthodes, à aller de temps en temps faire visite, d'autant que l'intention de Mme Decroly, qui continue l'œuvre du regretté maître disparu, est de tâcher d'organiser une période de démonstration, peut-être pas cette année, mais dans le courant de septembre de l'année prochaine.

L'éducation conduit d'une manière générale à des essais de contrôle ; on se préoccupe de contrôler l'éducation par des examens. Eh bien, on m'a demandé de vous parler de la question des tests, en rapport avec la question des examens.

Je crois qu'il n'y a pas lieu de séparer d'une façon absolue la méthode générale des examens et la méthode des tests. La méthode des tests n'est pas autre chose qu'une méthode d'examen un peu particulière.

On peut examiner quelle différence il y a entre la méthode classique et les méthodes de tests.

Au point de vue des examens, il y a une question qu'on ne soulève pas en général d'une façon très précise, c'est celle de savoir quel est le but d'un examen. Qu'est-ce qu'on cherche en réalité ? Or, les buts sont très différents. On peut chercher, ce qui paraît le plus normal quand on veut contrôler des méthodes éducatives, et cela est une chose légitime, on peut chercher à déterminer des *bilans de connaissances*. Quelles sont les connaissances acquises ? Voilà un but. C'est en somme ce qu'il y a de plus facile : voir si un enfant connaît des événements, des faits, des dates.

Il y a des examens de connaissances et il y a des tests de connaissances ; mais il y a aussi des examens qui visent à autre chose.

On cherche à se rendre compte, par exmple, si un enfant est normal, s'il a un développement normal. On a en France créé à un moment donné des écoles spéciales pour arriérés et anormaux. Il fallait donc choisir les enfants qui devaient être mis dans ces classes. Pour cela, il fallait examiner les enfants. Il y a des examens qui visent à déterminer le *niveau de développement*, à déterminer si un enfant est en avance, ou en retard, ou normal. Au point de vue physique, on peut faire des examens de ce genre pour la taille et le poids, pour se rendre compte si un enfant est dans la norme ; au point de vue intellectuel il faut d'autres méthodes ; mais là encore il faut procéder à un examen.

Voilà deux aspects. Il y en a un troisième, qui est une détermination des différences individuelles, des caractéristiques propres des enfants au point de vue d'une orientation, et cela se présente généralement sous la forme de la sélection. Ce sont des examens, qui prennent la forme de concours, parce qu'on ne reçoit qu'un nombre déterminé d'individus à la suite des examens ; de par cette limitation du nombre, cet exa-

men devient un concours ; il s'agit de choisir ceux qui sont les plus aptes à profiter d'une certaine formation.

Par exemple, pour assurer l'entrée dans une école d'art, une école technique, on se préoccupe de savoir si ceux qui veulent y entrer pourront utilement suivre l'enseignement qu'on y donne.

Il y a donc des examens d'*aptitudes* ; mais, pratiquement, on se place souvent d'un point de vue qui, celui-là, est lié à tous les autres, et qui concerne, non plus des aptitudes, non plus des niveaux de développement, non plus des connaissances, mais qui vise à déterminer des *capacités*, des efficiences, des capacités réelles, qui évidemment, quand le développement n'est pas achevé, dépendent du niveau de développement, mais dans une large mesure dépendent de la formation éducative, et qui dépendent aussi des aptitudes propres. Une capacité, c'est le résultat d'une aptitude arrivée à un certain degré de développement, et qui a bénéficié d'une certaine formation éducative.

C'est généralement, dans beaucoup de cas, ce qui est le plus important, le plus intéressant à connaître au point de vue pratique ; seulement cela nous montre quelque chose de brut, cela ne nous dit pas, — et là il peut y avoir de l'intérêt à faire de l'analyse, — cela ne nous dit pas quelle est la part qu'il faut faire au niveau de développement, à la formation éducative et à l'aptitude propre des individus.

On comprend très bien que, si l'on veut choisir un individu capable de rendre des services, on demande que l'on procède à un examen de ses capacités et de ses efficiences réelles ; mais d'autre part, il peut être utile de savoir si cette efficience plus ou moins élevée a été obtenue parce qu'il y existe des aptitudes individuelles très fortes sans formation éducative, ou si c'est le maximum de ce que peut donner un individu formé d'une façon toute spéciale.

Eh bien, voilà donc des buts très différents des examens. Dans ces examens on utilise quelquefois des méthodes de test. Quelle différence y a-t-il entre une méthode de test et les méthodes que l'on emploie actuellement ?

La première différence c'est une certaine *uniformisation* des tests.

En effet, supposons que nous fassions un examen qui porte sur 10, sur 100 individus. En général, ce qui va nous intéresser, c'est surtout le classement. Si nous avons besoin de choisir les cinq premiers, ce qui nous intéresse, c'est d'arriver à déterminer ces cinq premiers. Et ainsi l'examen est subordonné au groupe. Il fait une hiérarchie dans un groupe, il n'a pas de valeur générale.

Le concours d'une école ne signifie rien par rapport au concours d'entrée d'une autre école. Il n'y a pas de commune mesure entre eux.

Dans le test, au contraire, on se préoccupe de classer les individus sur une échelle qui a une valeur stable, une valeur générale.

Ce fut le premier effort de Binet, que de réaliser une échelle stable. Les tests à ce moment-là étaient très nombreux, nous en avions une quantité, mais quelle signification donner aux résultats ?

Si on examinait 10 individus avec un test, on les classait ; mais, ce qui intéresse spécialement c'est de classer ces individus, non pas l'un par rapport à l'autre, dans un petit groupe, mais de les classer en quelque sorte d'une façon absolue. On avait un thermomètre sans échelle, et, s'il y avait un thermomètre à droite et un thermomètre à gauche, on ne savait pas quel rapport il y avait entre les niveaux du mercure de l'un et de l'autre. Eh bien, Binet proposa des tests dans lesquels, par des essais empiriques, on pouvait arriver à obtenir une signification générale du résultat du test. C'est une des notions essentielles dans l'emploi des tests : un étalonnage réalisant une échelle qui, dans des conditions définies, vous permette, avec l'examen d'un seul individu, de le classer, non pas de lui donner une valeur absolue, mais de lui donner une place hiérarchique dans un classement, alors même que vous n'avez pas d'autres éléments. On devient indépendant du groupe, et les résultats que vous obtenez, vous les comparez à quelque chose qui est fixe. Voilà la notion fondamentale de l'*étalonnage* des tests. Si l'on fait des examens à Lyon, à Marseille, à Paris, les résultats obtenus peuvent être confrontés, peuvent être comparés. Il y a là quelque chose d'extrêmement intéressant et utile.

La seconde caractéristique, c'est *l'objectivité des notations.*

Il faut réaliser l'examen sous une forme telle que, si on charge de donner la notation un individu ou un autre, eh bien, cette notation ne devra pas changer, elle devra rester la même.

Or, vous savez que dans les appréciations d'examen il n'en est pas ainsi. La note est donnée en quelque sorte d'une façon subjective. Il n'y a pas et il ne peut pas y avoir à l'heure actuelle de moyens de donner à cette note une valeur indépendante de celui qui la donne. Le test est destiné à réaliser cet objectif. Nous savons qu'il y a dans

les notations des variétés considérables ; il y a toute une série de recherches faites, qui montrent la variabilité des notations, variabilité chez un même individu, même lorsqu'il s'adresse à des données identiques, à des copies. Dès qu'il annote plusieurs fois, il ne donne pas les mêmes notes. Il y a un coefficient de variabilité important, et plus grand encore quand les notations portent sur des choses qui ne sont pas les mêmes, comme dans l'examen oral où il y a des questions variables. Il y a, dans l'appréciation par un individu, des variabilités énormes. Le test tâche de supprimer cette variabilité. Evidemment, il reste des variabilités de la part du sujet, car, d'un moment à l'autre, il y a des facteurs de variation. Nous savons bien qu'un enfant soumis plusieurs fois à un examen ne donnera pas des résultats identiques parce qu'il a lui-même varié ; ceci est un autre problème général.

Nous avons deux sources de variations : l'une de la part du sujet à examiner et l'autre de la part de celui qui l'examine. Eh bien, les tests éliminent les variations, au moins de la part de celui qui examine.

Enfin, un troisième critère : c'est que le test implique, en quelque sorte, une *autocritique*. Quand on établit des tests, on cherche à déterminer leur valeur dans les examens. On s'efforce d'examiner, de critiquer leur valeur. Or, on ne peut savoir quelles sont les variabilités et les erreurs dans les examens. Quand vous parlez de recherches à cet égard, on lève les bras au ciel en disant : Surtout pas cela, parce qu'alors vous allez faire crouler les idoles. Comment voulez-vous, répond-on, que les candidats acceptent un classement quand vous leur aurez montré que le hasard joue dans presque la moitié des cas. Dans un concours, on peut dire que si on prend 25 individus, il n'y en a pas 10 qui, en toutes circonstances, seront reçus. Le hasard joue : seulement il ne faut pas le dire.

Eh bien, le test exige qu'on dise tout. Dès l'instant qu'on a utilisé un test, par le fait même du test, on examine comment varie le classement et on a des indices qui nous renseignent. Evidemment, il y aura toujours des erreurs, nous ne les éviterons pas, mais nous savons quelles erreurs nous commettrons.

Voilà donc la troisième caractéristique des tests.

Maintenant, on peut envisager le rôle des tests en vue de buts déterminés, pour tâcher de les adapter. Les examens ne sont généralement pas adaptés à leur but. Il y a des examens passe-partout qui servent à choisir, des employés des postes ou des gendarmes, cela n'a pas d'importance, ces examens servent à tout. Est-ce qu'on se préoccupe de savoir si les candidats ont des connaissances, ou des aptitudes, ou des capacités, cela n'a pas d'importance !

L'important est qu'on puisse choisir un certain nombre de candidats et qu'on ait l'air d'être juste. Du moment qu'on a donné l'apparence de la justice, tout est satisfait.

Or, il est bien évident qu'il faut adapter les épreuves au but. Par exemple, si l'on veut contrôler des connaissances, la différence entre les tests et les examens, c'est que l'examen laisse une part extrêmement grande au hasard. En général, on pose une question. Est-ce qu'on connaît ou non cette question. Vous savez que, dans beaucoup d'examens, il y a un grand nombre de candidats qui se présentent à l'écrit, qui attendent qu'on donne le sujet, et quand le sujet est donné, s'en retournent ; si on avait donné une autre question, ce ne seraient pas les mêmes qui seraient partis.

Cela dépend comment ça tombe. Dans les tests, ce que l'on cherche, c'est d'avoir un examen aussi large que possible. On ne peut pas demander d'approfondir, mais on peut poser des questions sur un grand nombre de points et on peut se rendre compte de ce que l'individu sait parmi un grand nombre de choses. Voilà ce qu'on recherche dans les tests de connaissances, un *inventaire* assez étendu.

J'avoue d'ailleurs que l'élément connaissances me paraît avoir été surestimé à tort.

Un des mérites de l'école Decroly c'est d'apprendre aux enfants, non pas tant des faits que de savoir trouver les faits. On leur donne la possibilité de chercher dans les livres, dans les matériaux divers. Dans la vie, est-ce que vous vous figurez que les connaissances que vous avez acquises, vous les conserverez, quand vous ne vous en serez pas continuellement servi ? On peut prendre un grand nombre d'adultes même cultivés, leur faire passer l'examen du certificat d'études, je ne suis pas du tout convaincu qu'ils le passeraient, et sur plusieurs des points ils seraient recalés. Pourquoi ? Parce que si j'ai besoin d'un renseignement, d'une date, je vais les chercher dans un dictionnaire, je n'ai pas à me charger la mémoire de choses dont je n'ai pas besoin tous les jours ; le reste peut tomber.

Les enfants oublient, heureusement pour eux. Quel intérêt a donc une épreuve de connaissances, qui détermine un bilan, dont, nous le savons très bien, quelques semaines après, il ne reste presque plus rien ?

Cela n'a pas un grand intérêt, ce qui est intéressant c'est la possibilité d'utiliser les

connaissances. Même alors il s'agit d'une capacité réelle, d'une efficience.

Je crois que la plupart des examens de contrôle de l'éducation devraient être des examens de capacité réelle et non pas des bilans de connaissances. Donnez aux candidats les moyens qu'ils trouveront dans la vie de répondre aux questions qui leur sont posées. Ils auront les moyens : seulement il leur faudra savoir s'en servir.

On a oublié bien souvent dans l'éducation que pour utiliser un bagage acquis, il valait mieux aller feuilleter dans les archives de la mémoire sociale, que de surcharger la mémoire individuelle, qui ne peut être à la hauteur des connaissances de plus en plus complexes que l'on exige actuellement. Donc, il faut apprendre à se servir de la mémoire sociale ; contrôler la capacité que l'on a d'utiliser cette mémoire sociale, c'est quelque chose d'important, beaucoup plus important qu'un bilan de connaissances.

Un autre but, c'est la *sélection en fonction des aptitudes individuelles ;* ceci est capital. Ce n'est pas la peine d'aller apprendre la musique à un enfant qui n'est pas capable de reconnaître une note d'une autre ; c'est du temps perdu. Il y a des enfants qui ne sont pas capables d'arriver à comprendre l'enseignement des mathématiques ; des mathématiciens disent que ce n'est pas vrai, que c'est parce qu'on s'y est mal pris ; mais il y a tout de même des différences énormes dans la possibilité de comprendre l'enseignement des mathématiques.

Dans notre organisation rationnelle, il est évident qu'il faut déterminer les aptitudes. Or, il y a une grosse différence entre les tests et les méthodes de concours. Les concours, on les prépare. Eh bien, une préparation de concours quand il s'agit d'aptitudes à doser, quand il s'agit de savoir si tel ou tel profitera de cet enseignement supérieur, c'est absurde, parce que la préparation crée de faux poids : suivant qu'elle sera plus ou moins bien réalisée, elle va faire surcoter un individu par rapport à un autre. Or, ce qui est intéressant, ce n'est pas de savoir si un candidat a été bien formé, mais s'il va profiter d'une éducation ; il s'agit de déterminer ceux qui sont capables de profiter d'une éducation nouvelle. C'est un problème tout différent de celui des examens de sortie, des contrôles éducatifs, que celui de l'entrée dans une vie spécialisée ; nous devons savoir si un élève bénéficiera de cet enseignement spécialisé : il faut donc le jauger en lui-même, indépendamment de l'écorce, du vernis qu'on lui aura donné, et qui trompe ; il faut faire sauter le vernis, il faut trouver une épreuve où il n'y ait pas de préparation, où on puisse découvrir les aptitudes naturelles de l'individu.

Voilà l'intérêt des tests d'intelligence.

L'éducation est obligée de prendre le tout-venant, il faut bien qu'elle rende à la société les individus qu'elle reçoit, capables de vivre dans cette société. Or, parmi ces individus, il y en a de très remarquables, il y en a de moins remarquables et il en est qui sont plus que médiocres ; il faut bien les prendre comme tels et il faut les rendre capables de vivre. Vous ne leur donnerez pas des aptitudes qu'ils n'ont pas, vous pouvez leur donner des moyens de se passer d'aptitudes. Il y a des problèmes à résoudre dans la vie ; eh bien, c'est facile pour quelqu'un qui est intelligent, c'est impossible pour quelqu'un qui n'est pas intelligent si on ne lui a pas donné des recettes. Et on lui donne des recettes, qu'il utilisera par routine.

Seulement l'éducation ne permet pas de connaître l'intelligence d'une façon satisfaisante si on s'adresse aux problèmes pour lesquels on a fourni des recettes et des routines ; il faut donc en sortir. Il est difficile de trouver des tests pour lesquels il n'y ait pas de préparation. Le gros danger, je le dis tout de suite, c'est qu'on se mette à préparer des tests.

C'est que cela arrive : il y a une école de Suisse, où, il n'y a pas longtemps, on a utilisé des tests de Binet, où tous les enfants avaient un coefficient d'intelligence qui était génial.

Dans ce cas-là, les poids sont faussés et il n'y a plus qu'à mettre les tests au rancart.

Vous voyez comment se pose la question. Les tests ont évidemment l'inconvénient d'une certaine automatisation ; nous ne pourrions remplacer d'une manière générale toutes les formes d'examen par des tests, mais ceux-ci introduisent un point de vue important dans la science des examens, qui a été complètement négligée jusqu'ici ; et qui est pourtant essentielle, étant donnée notre organisation fondée sur les examens et les concours. Le point de vue scientifique de la psychotechnique est apporté justement par les tests ; ce sont les tests qui nous montrent comment nous pouvons perfectionner nos méthodes, car nous avons besoin de les perfectionner. Pour cela, il faut commencer par une étude critique et les tests nous montrent le chemin ; il faut connaître les causes d'erreurs, pour que nous puissions, en diminuant ces erreurs, perfectionner nos méthodes.

H. Piéron.

L'expression graphique chez les jeunes enfants

Je me propose d'envisager spécialement la spontanéité de l'expression écrite chez les petits enfants, sans m'occuper des procédés d'enseignement ni du dessin ni de l'écriture ; j'examinerai les premières manifestations graphiques en essayant de déterminer leur valeur quant à la pensée qu'elles expriment, et de mesurer leur importance dans l'acquisition de la langue maternelle.

Ces recherches m'ont été inspirées par la lecture d'un ouvrage de M. Grandjouan, agrégé de grammaire, qui se fit pour un temps instituteur ; il s'agit d'une étude publiée dans la revue l'*Education*, sous ce titre : « Lire, écrire, parler. » M. Grandjouan y expose un programme critique qui fonde sur le langage parlé tout l'enseignement primaire élémentaire. A ses yeux, ce qui est le plus utile dans la vie courante, par suite ce que l'école doit apprendre aux écoliers, c'est de s'exprimer par la parole avec précision, clarté, logique. On doit donc permettre à l'enfant « de questionner, d'expliquer, de décrire... » ; et l'auteur, qui a foi dans le pouvoir créateur de l'enfant, ajoute : « (lui permettre) enfin, de chanter ses chansons et de jouer ses poèmes ». M. Grandjouan s'insurge contre notre pénible enseignement de la grammaire et de l'orthographe, qui absorbe la majeure partie du temps des écoliers, leur impose « du dehors » une langue écrite idéale qu'ils ne savent pas employer, sacrifie ainsi leur pensée, les déshabitue de s'exprimer. « Seul, déclare ce résolu partisan de la méthode active, l'enseignement du dedans est facile et fécond. » Tous les exercices de français, il les remplace, dès le début de la scolarité, par la rédaction orale appliquée aux diverses disciplines de l'école ainsi qu'aux divers faits de la vie quotidienne de l'écolier. La rédaction écrite, qui veut une pensée ordonnée, un vocabulaire exact, abondant, et d'autre part une écriture rapide, sera l'aboutissant tardif des exercices oraux. « *L'oral*, conclut M. Grandjouan, *doit précéder l'écrit.* »

C'est précisément cette formule qui a arrêté mon esprit et l'a orienté vers les possibilités d'expression des enfants de nos petites écoles. J'ai vu nos « moyens », les enfants de quatre ans, s'éveillant soudain à une vie mentale plus complexe, passant par bonds du sensoriel à l'intellectuel, et saisis du désir d'un geste nouveau, celui de l'écriture. Les enfants de cet âge montrent un goût spontané et très vif pour les manifestations graphiques ; ils réclament avec passion un crayon et du papier. Dans toutes les familles on les voit, muets observateurs en même temps qu'infatigables ouvriers manuels, chercher à imiter le père qui écrit une lettre, essayer de copier une image ou des caractères d'imprimerie, ou encore tenter de réaliser leur mystérieuse vision des choses. A l'école maternelle, on donne un crayon à l'enfant avant même qu'il ne le demande, car la nécessité impose aux institutrices d'asseoir et d'occuper sans bruit un nombreux petit monde. Il faut trouver surtout, dans les premiers et incohérents griffonnages, les épanchements d'un intérieur besoin d'activité policé par un extérieur besoin d'ordre. Pourtant, notre élève émet volontiers la prétention d'avoir écrit, au début il ne sait quoi ; il y ajoute bientôt une intention peut-être préalable, souvent inventée après coup, d'ailleurs changeante, soit que la mémoire lui fasse défaut, soit qu'intervienne une fantaisie qui, chez lui, est encore inconsistance mentale.

Peu à peu, ses graphismes prennent corps, il devient possible de distinguer leurs formes, et nous apercevons que l'enfant qui voulait écrire s'exprime par le dessin. A cela rien que de normal : le dessin est la première des écritures, il traduit directement la pensée par la représentation de la réalité visuelle, tandis que l'écriture proprement dite ne prend de sens qu'intimement liée à la lecture. L'étude de ses conventions, la conquête de sa technique, de son mécanisme, resteront si longtemps des entraves à l'expression de la pensée enfantine que l'auteur déjà cité lui fait un sort assez réduit dans l'enseignement primaire élémentaire. On peut s'étonner de ce que cet avisé pédagogue n'ait pas donné place au dessin dans son programme. C'est sans doute qu'il n'a jamais enseigné à des enfants aussi jeunes que les nôtres. A examiner les dessins libres d'un enfant d'école maternelle, on se rend compte qu'ils reflètent sa connaissance du monde avec une précision et une richesse que son langage est loin de connaître. Ses acquisitions sont encore tout « en dedans », faute de formes verbales suffisantes, faute aussi d'une diction aisée. Pour les petits, dessiner c'est écrire, et c'est penser avant que de pou-

voir parler, avant que de posséder la langue : aussi pourrait-on dire que chez eux l'*écrit précède l'oral.*

La période verbale qui, par les ressources de la parole, plus étendue, plus variée et plus souple que le dessin, amènerait de la représentation imagée à l'expression écrite, des aspects concrets aux constructions de l'esprit, apparaît indispensable. Elle s'accorde au désir primitif de l'enfant qui veut s'exprimer, ainsi qu'à son intérêt futur qui est de savoir s'exprimer ; elle s'adapte à la marche ascensionnelle de l'expression, qui va des mimiques et sonorités à sa forme la plus intellectuelle, le langage écrit. La rédaction orale, à laquelle M. Grandjouan donne la prépondérance dans son programme d'enseignement primaire élémentaire, devrait avoir son point de départ dans la rédaction imagée, dessinée. Les Instructions officielles, particulièrement celles de M. l'Inspecteur Général Quenioux, recommandent l'alliance du dessin et du devoir écrit : tantôt l'écolier illustre des textes appris, récitations, contes, notions de botanique, récits historiques, descriptions géographiques..., et ainsi montre-t-il, par un moyen plus facile et plus frappant que l'explication écrite, ce qu'il en a compris et retenu ; tantôt il illustre ses textes personnels, descriptions et narrations. Mais la méthode ne prévoit pas qu'il commencera par écrire ou dessiner, car illustrer un texte, c'est le compléter, ce n'est pas le préparer.

Même à l'école maternelle, nous demandons à l'enfant d'illustrer les courts exercices de son cahier, les mots et les phrases de ses copies, la représentation des quantités, de leurs combinaisons. Il arrive aussi que nous lui proposions pour ses dessins un thème qui donne lieu à une rédaction en images, élargissant ainsi l'espace où sa personnalité peut jouer. Dans ce cas, le texte, c'est-à-dire le sujet dicté, apparaît encore avant le dessin, et le sujet est encore extérieur à l'enfant. Si nous voulons réaliser pleinement la méthode active en matière d'expression, il faut que nous laissions l'enfant dessiner ou modeler ce qui lui plaît, ce qui occupe sa pensée, et lui demander ensuite ce qu'il a voulu réaliser ; il faut que le dessin spontané donne lieu à un exercice de langage.

On s'efforce bien d'amener l'enfant à expliquer des images qui surgissent plus ou moins inopinément devant ses regards, des images dessinées par des adultes, des images dont les auteurs lui sont étrangers (et à qui, souvent, il est étranger) : pourquoi ne pas faire décrire, à l'occasion, les dessins des enfants de la classe ? Et combien serait-il profitable pour chacun de présenter son œuvre... Alors le dessin prendrait la place qui lui revient dans la hiérarchie de l'expression, précédant et préparant la rédaction orale, annonçant la lointaine rédaction écrite.

A vrai dire, les institutrices d'école maternelle ébauchent, sans lui donner l'ampleur désirable, cet exercice de langage. Il a d'humbles débuts. Nous sommes déjà très satisfaites qu'on puisse nous dire, même si nous ne reconnaissons pas l'objet dessiné : c'est une auto, c'est une maison, c'est un lapin, c'est un bonhomme. Mais à mesure que les détails viennent enrichir les dessins, il faut que les mots enrichissent le vocabulaire ; l'exercice s'étoffera d'autant plus que nous aurons à intervenir pour rectifier, préciser, nuancer les termes de l'énumération. Quand apparaissent sur les dessins libres les « détails de vie », quand apparaît le mouvement, une cheminée qui fume, le pêcheur dans la barque, c'est que l'esprit conçoit une action ; la phrase va se constituer par l'emploi des verbes, par l'essai d'une syntaxe. Enfin, le dessin plus compliqué d'un tableau, d'une scène, fera naître chez le narrateur, chez ses auditeurs, le souci de la composition. C'est ainsi que notre exercice de langage atteindra la forme et le développement de la rédaction orale, qui doit savoir construire.

Il serait utile de remarquer, quand l'enfant décrit ses propres images, s'il commence par quelque détail infime qui accroche son attention au détriment de l'ensemble, ainsi qu'il le fait presque toujours en expliquant les images des adultes ; utile de savoir si sa description suit l'ordre dans lequel il a composé son dessin ; mais il faudrait avoir observé la façon dont il a opéré en dessinant. A priori, faute d'une expérience certaine, nous avons lieu de supposer que les enfants savent construire leurs dessins. Passé l'âge de l'exubérance première, où les traits et les figures s'enchevêtrent dans un désordre de gestes neufs et de pensée confuse, les débutants commencent toujours par le principal, la forme globale de l'objet, qui répond à sa destination essentielle : pour le bateau, la coque ; pour l'aéroplane, le corps et les ailes ; pour la maison, la cage des murs et souvent le toit, etc. Mais ne sacrifient-ils pas l'ensemble à quelque détail fortuit quand ils copient, c'est-à-dire quand le modèle est sous leurs yeux, extérieur, non transposé dans leur souvenir, encore étranger à leur expérience, à leur vie intérieure ?

Une enquête qui porta sur 7.000 à 8.000 dessins libres d'enfants de trois à sept ans (bateaux, autos, aéroplanes, trains, maisons,

personnages), enquête dont il fut rendu compte à l'Exposition du Congrès international de l'Enfance, en 1931, donna des résultats très nets quant à l'élaboration de ce qu'on a appelé le « modèle interne » (Luquet, *Le dessin enfantin*). Chaque objet était reconnaissable dans son tracé global ; on peut dire que l'enfant dessine quand il reproduit de cette façon suffisamment lisible l'objet dont il a perçu la forme. Les trois-quarts des petits Parisiens approchant de leur quatrième année s'en sont montrés incapables, mais plusieurs du même âge ont pourtant ajouté à la forme globale d'un bateau, par exemple, qui, une voile, qui, une cheminée. Les enfants de quatre à cinq ans savent ajouter non seulement voiles ou cheminées, mais cordages, drapeau, hublots ; au stade supérieur, ils combinent tous ces détails et présentent un bateau qui peut marcher à la voile et à la vapeur : les enfants de cinq ou six ans et surtout de six à sept ans se classent plus nombreux dans l'exécution de ces dessins compliqués. Le petit dessinateur conserve longtemps la forme globale de ses premiers essais ; à ce type primitif, si frappant, par exemple, dans ses bonshommes constamment semblables, il adjoint progressivement des détails qui nous révèlent la quantité de ses expériences visuelles et la qualité de ses images mentales.

L'enquête aboutit à des schémas gradués reproduisant les traits communs au plus grand nombre des travaux d'enfants du même âge. Croquis schématiques qui établissent ces moyennes, ces possibilités de « l'enfant moyen », on pourrait dire de « l'enfant minimum », au-dessous desquelles nous pouvons affirmer sans nous tromper qu'un enfant d'un âge déterminé est mal doué. Mais il suffit de considérer les travaux des enfants de tous les âges correspondant à l'un des schémas, pour constater que si la notion générale de l'objet ne diffère pas et commande le type, l'exécution devient plus habile et plus nuancée à mesure que l'enfant avance en âge. Non seulement le dessin est plus adroit, mais des détails interviennent qui montrent la personnalité de l'enfant, la finesse de son observation, la délicatesse de sa sensibilité, comme aussi les chances de sa vie familiale et de sa condition sociale. C'est ainsi qu'un enfant de six ans qui réalisa le même bateau très simple que d'autres enfants de quatre et cinq ans, une coque et des voiles, l'a colorié plus harmonieusement, ce qui représente un progrès, et, ce qui est plus remarquable encore, a rapiécé les deux voiles, exprimant ainsi leur long usage et leur fatigue. Il est à peu près certain que le petit artiste ne saurait guère formuler ses impressions, mais il a su les rendre sensibles à nos yeux.

Toutefois, si les enfants les plus âgés réalisent les dessins les plus habiles, il se peut que certains dessins maladroits des débutants soient déjà expressifs, et qu'ils révèlent chez leurs auteurs une personnalité déjà accusée. Ainsi, dans la représentation des bateaux à vapeur, des enfants de quatre ans n'ont pas oublié le panache de fumée qui sort de la cheminée. Il y a des enfants qui sont sensibles au mouvement, à la vie, plutôt qu'aux aspects de la forme proprement dite. On n'a pu établir la statistique des détails très divers, très personnels, parfois uniques, qu'ils ont reproduits.

Il est souvent assez difficile de distinguer entre les détails de forme et les détails de vie : pour les enfants, le capot de l'automobile avec sa manivelle, l'hélice de l'aéroplane, la fumée du train semblent constituer l'âme magique de l'appareil, de la machine, le bouton de la porte, la porte que les enfants de trois ans dessinent quelquefois avant le toit, a sans doute quelque chose de vivant, peut-être de volontaire. Quant aux bonshommes, les débutants commencent par leur donner une tête symbolique (avec yeux, cheveux, bouche...) à laquelle ils ajoutent deux jambes, organes de la marche ; plus tard, les bras, mais il leur arrive de supprimer celui qui n'est pas indispensable à l'action (cueillir, porter, lancer, etc.). Le ventre, le tronc, masse passive, les intéresse beaucoup moins ; ils éprouvent fréquemment le besoin de l'ornementer, ou de l'animer, d'une rangée de boutons, objets propices au mouvement.

Quels que soient les détails qu'ils reproduisent, il ne semble pas téméraire de penser que les jeunes enfants savent construire leurs dessins. Avec un pinceau, impropre à la réalisation des traits menus, ils sont incités à commencer par la forme essentielle, mais on le remarque aussi chez les débutants qui crayonnent. La façon dont ils reproduisent une feuille dentée, les dents s'ajustant à la ligne unie du contour initial, est caractéristique. Nous devons les aider à composer avec la même logique les comptes rendus oraux qu'il est tant souhaitable d'obtenir : la meilleure condition de réussite est vraisemblablement de leur faire expliquer leurs propres constructions imagées, modelages, tracés au crayon ou au pinceau.

L'écriture ne prend pas, chez nos petits, une importance comparable à celle du dessin. Nous avons vu l'enfant de quatre ans réclamer du papier et un crayon pour écrire ; ses premiers essais sont-ils écriture ou dessin, nous ne le savons pas plus que

lui-même. Parfois, il persiste dans son intention d'écrire ; quelques tracés enfantins présentent, en effet, une certaine continuité une certaine disposition de lignes rappelant l'aspect de l'écriture. Mais si le petit enfant dessine très tôt et s'il s'exprime très tôt par le dessin, c'est lentement qu'il apprend à écrire, plus lentement qu'il apprend à lire, et l'écriture reste pour lui un instrument rudimentaire, qui ne peut guère lui servir à exprimer sa pensée.

Nous nous abusons beaucoup sur la valeur d'expression que l'enfant attribue aux petits textes qu'il lit et qu'il copie avec application, et plus encore sur l'emploi personnel qu'il peut faire du langage écrit. J'ai sous les yeux un petit recueil intitulé « mon cahier d'histoires », où un enfant de six ans, qui savait assez bien lire, a eu la permission d'écrire ce qu'il voudrait. Ce cahier ne contient que de pauvres histoires ; elles ne dépassent guère le stade de l'énumération, et elles sont monotones à force de répétitions : il s'agit presque toujours de ce que papa et maman ont vu au marché, dans les magasins, à la fête, à la mer, dans le train et même en avion... Non que ces informes récits ne soient dignes d'intérêt du point de vue de la recherche psychologique, car ils peuvent révéler un désir d'évasion provoqué par l'étroitesse du logis familial, par l'horizon borné des rues coutumières. Mais l'enfant, livré à ses seules ressources, ne sait dire ni son ennui ni son rêve, et son récit reste sans couleur comme sans ligne. L'intermédiaire de la rédaction orale s'avère indispensable.

Quand on compare les textes libres que composent nos enfants les plus avancés aux dessins qu'ils réalisent dans le même temps, on est frappé par une disproportion qui est tout en faveur de ces derniers. Il n'est, d'ailleurs, pas d'enfants qui puissent exprimer, même par la parole, tout le contenu intellectuel et sensible de leurs dessins. J'ai également sous les yeux les textes qui sont inspirés, non plus par la vie mesquine de l'enfant du peuple, mais par des récits qui l'ont émerveillé, ému. Voici une énumération qui est déjà une description. « C'est le soir, la petite chèvre de M. Seguin est dans la montagne, le loup est assis derrière elle et tire sa langue rouge. » Plus charmante encore et plus savante, cette autre phrase : « La chèvre de M. Seguin est sur la montagne avec une fleur de cytise aux dents. » Il est visible que ces enfants ont vécu l'histoire de la chèvre de M. Sequin et l'on faite leur ; il est non moins certain que l'aisance de leur expression écrite vient de ce qu'ils ont retenu les mots et les tournures que l'institutrice a employés dans son récit. Mais quelle que soit la valeur de la petite phrase qui accompagne chaque dessin, celui-ci est nettement supérieur, plus complet, plus expressif, plus original. Tel enfant, qui a brièvement écrit : « La chèvre allongée porte sur sa fourrure une tache de sang », avait dessiné à côté de la chèvre, sur le sommet de la montagne, parmi les herbes, le loup prêt à dévorer, et au ciel deux étoiles contemplatrices. C'est que le dessin est naturel à l'enfant, encore plus sensoriel qu'intellectuel, tandis que le langage, fait de conventions et d'abstractions, il est obligé de l'acquérir, il le possédera tardivement.

L'enfant n'écrit que sous notre inspiration, disons plus exactement, sous notre direction. Nous lui donnons l'habitude de copier des légendes à côté de ses images, et déjà le tracé global des mots accompagne ses premiers dessins. C'est lui faire entrevoir que les mots sont des pensées. C'est aussi, intelligent procédé de préparation à la lecture, le familiariser avec les formes graphiques. Mais il serait exagéré de croire que l'écriture soit un moyen d'expression à la portée de l'enfant des écoles maternelles. Il n'est même pas bon que nous laissions cet apprenti écrire en dehors de notre contrôle : l'écriture ni l'orthographe n'y gagnent pas plus que le langage. Au contraire, il faut qu'il sache qu'on n'écrit pas n'importe quoi ni n'importe comment.

Reconnaissons que l'enfant exprime spontanément sa connaissance du monde par le dessin et qu'il n'a vraiment pas besoin de nous pour cela. Nous n'agissons utilement qu'à l'effet d'améliorer sa technique et d'étendre ses possibilités d'investigation : à cette tâche contribuent la plupart de nos exercices manuels et sensoriels.

Ne demandons à l'écriture que ce qu'elle peut donner : une aide précieuse dans l'apprentissage de la lecture, et d'autre part l'habitude du soin, de l'ordre, du travail bien fait. Elle ne peut guère sortir du domaine des mécanismes ; elle peut s'intégrer dans la culture du goût.

Le langage écrit, à l'école maternelle, c'est le dessin, occupation favorite des enfants qui y épanouissent leur pensée ; mais c'est un langage insuffisant, qu'il nous appartient de transporter sur le plan supérieur de l'expression verbale.

Mlle Bardot,
Inspectrice des écoles maternelles.

L'école normale américaine de l'avenir

par

Harold Rugg, *Teachers College, Columbia University*

Quelle sorte d'école normale faudrait-il créer pour produire ces maîtres-artistes qui seront les véritables ouvriers de la reconstruction pédagogique ? Si nous étions libres de construire une école normale idéale, comment serait-elle ?

En toute première ligne le corps enseignant serait composé de personnes hautement cultivées. Ceci est d'une importance première, vu le rôle que joue la personnalité lorsqu'il s'agit de modeler l'individu. Les personnalités humaines sont formées par trois puissants facteurs : premièrement par le contact journalier des groupes familiaux avec l'entourage, les organisations sociales, l'école et le collège ; deuxièmement par les moyens extérieurs de communication comme la presse, la radio, le cinéma ; troisièmement par la force provenant de l'intangible intégration de ce qui constitue « l'opinion générale » ou « climate of opinion ». Mais de ces trois groupes, ceux avec qui on est en contact journalier, constituent le facteur le plus puissant. La personnalité d'un individu peut être radicalement affectée par le rayonnement de l'esprit, du point de vue, des attitudes, des traits de caractère, de la conception de vie d'une personne plus âgée. Par une osmose émotive et intellectuelle les attitudes et les convictions d'un être jeune sont formées, ses opinions arrêtées et sa ligne de conduite déterminée par le prestige de ses aînés. Aussi dans notre école normale de l'avenir, le corps enseignant sera le produit de l'ambiance dans laquelle il vit. Les futurs maîtres enseigneront selon l'exemple de leurs professeurs plutôt que d'après les méthodes théoriques qui leur ont été inculquées.

Ce qui ceractérisera en second lieu la nouvelle école normale ce sera un milieu qui invitera à une vie riche et féconde. L'école normale sera composée d'un corps enseignant et d'un corps d'étudiants vivant ensemble par groupes d'intérêts intellectuels. La majorité des programmes d'enseignement seront réalisés dans de petits groupes. Ces groupes permettront aux étudiants que les mêmes questions intéressent de prendre contact et de travailler ensemble aux recherches. Ces groupes d'intérêts stimuleront un vif et fécond échange d'idées et une véritable fusion intellectuelle dans les discussions.

Ces groupes stimuleront aussi la force créatrice des individus qui les composent.

Ainsi la vie intellectuelle de l'école normale sera une aventure nouvelle dans le domaine de la compréhension. Partant des fréquentes controverses intellectuelles objectives, de nouveaux projets pédagogiques surgiront. Stimulés par les équipes de pensées rivales, les étudiants développeront leur propre philosophie.

Ce qui caractérisera en troisième lieu la nouvelle école normale, ce sera la vie en commun avec les enfants. Le cœur même de l'école normale sera constitué par une école-laboratoire, où les enfants, les maîtres, les étudiants et les professeurs vivront intimement ensemble. L'élève-maître sera en contact presque journalier avec les classes primaires et secondaires au lieu d'y passer seulement de temps en temps quelques heures d'observation ou d'enseignement pratique. Il vivra naturellement comme membre de l'un ou de plusieurs des groupes de l'école-laboratoire. Il apprendra à « enseigner » en s'adaptant peu à peu aux multiples activités du groupe, travaillant tantôt avec les individus, tantôt avec les groupes. Il fera des excursions dans la communauté, aidera les uns à se documenter à la bibliothèque et à préparer les expériences de laboratoire ; il prêtera sa collaboration aux groupes travaillant dans les ateliers et les aidera à écrire pour le théâtre, il assistera à la mise en scène des pièces. Par sa coopération, sa critique, sa direction, et son aide, l'élève-maître finira par faire partie intégrante du groupe.

Ce contact continuel avec les enfants est demandé d'une manière impérative par les principes psychologiques de l'éducation nouvelle. Les futurs maîtres développeront mieux leur compréhension de l'art d'enseigner et d'apprendre sous l'influence vibrante d'un maître-artiste travaillant avec les enfants. Ce sera premièrement par le rayonnement personnel du maître-artiste que l'esprit de l'Education Nouvelle sera communiqué aux jeunes adeptes. De même une compréhension plus profonde des techniques de l'enseignement sera plus facilement acquise par

l'exemple d'un maître-artiste vivant avec les enfants que par la lecture de livres pédagogiques sur les méthodes ou des traités techniques de psychologie.

Ainsi la vie en commun consistera à vivre en contact avec les maîtres et les enfants dans les écoles-laboratoires, autant qu'avec les groupes adultes, dans les bibliothèques et les laboratoires de l'école normale proprement dite.

En quatrième lieu, l'école normale ainsi comprise, deviendra un centre vibrant de recherches sur l'enfance. Par exemple dans ce centre « l'observateur-analyste » en possession de ses techniques, pourrait étudier les procédés d'acquisition et la croissance de l'enfant.

« L'observateur-analyste » vivant comme membre accepté par un groupe d'enfants plutôt qu'en observateur étranger se tenant en dehors du groupe, se trouve dans une meilleure position pour étudier à fond les traits de caractère et la croissance des enfants. Il les accompagnera pendant leurs excursions d'observation dans la communauté, il leur prêtera son aide pendant leurs activités de construction ou de création à l'école, il participera à leurs discussions, donnera des « tests », surveillera les activités pratiques, mesurera et discutera les résultats. Dans de telles conditions de contact intime avec le groupe, l'analyste poussera ses études très loin. Il verra comment les attitudes, les opinions, les convictions se forment selon les groupes. Il étudiera comment le symbole, la conception et la puissance de généraliser se développent dans l'esprit de l'enfant. Il fera aussi des recherches concernant le rôle des motifs du désir ou de la peur.

Ainsi « l'analyste-observateur » verra les différents traits de la personnalité de l'enfant se manifester dans les groupes sociaux et il sera en état d'étudier les influences formatives des groupes et des individus sur la totalité de sa personnalité.

Ainsi les deux fonctions essentielles de l'école normale s'effectueront à l'école-laboratoire : celle de former efficacement les futurs maîtres et celle de conduire les recherches concernant le développement de l'enfant.

En cinquième lieu la nouvelle école normale procurera aux professeurs et aux étudiants l'occasion d'engager des discussions libres. A l'exception de quelques conférences faites à de larges groupes dans le but de communiquer certains faits et de présenter certains points de vue, la vie intellectuelle de l'école normale s'organisera par de petits groupes. Les récitations basées sur la lecture de livres de classe, disparaîtront entièrement. Le travail des groupes de discussion sera orienté par l'énoncé de certains problèmes qui font surgir des controverses. Les lectures seront choisies parmi les œuvres contradictoires de penseurs d'opinions avancées dans le domaine pédagogique et social. Pour faire reconnaître les résultats et pour propager la compréhension des psychologies et philosophies d'écoles rivales, l'école normale établira une technique des plus importantes. Le même cours sera fait par deux professeurs d'opinions opposées. Pendant ces cours, les professeurs et les étudiants échangeront leurs points de vue et établiront une véritable synthèse des pensées.

Par ces cours, où ils entendront régulièrement de nombreux professeurs, les jeunes gens seront menés à comprendre les civilisations modernes, les cultures, les psychologies d'écoles rivales ainsi que les différentes conceptions de la vie et de l'éducation. Pendant ces cours prendront la parole les plus célèbres penseurs de nos temps, représentant les idées les plus avancées de l'ère nouvelle. Par le contact de ces personnalités « dynamiques » les étudiants de l'école normale développeront une compréhension plus approfondie de la vie américaine et sauront acquérir une philosophie de vie et d'éducation plus personnelle.

Mais il nous reste à signaler un sixième trait de l'école normale, c'est-à-dire le contact avec les livres. La bibliothèque de l'école normale et les bibliothèques en miniature des salles de classe constituent un facteur aussi important que celui des groupes intellectuels. Les bibliothèques actuelles de l'Ecole Normale n'offrent à leurs lecteurs que trop peu de volumes et ceux qu'elles tiennent à leur disposition sont trop souvent des livres de pure théorie. Elles accordent trop d'importance aux méthodes d'éducation. Les rayons sont comblés de livres théoriques, de traités psychologiques abstraits et de pesantes philosophies d'éducation.

Cependant la bibliothèque de l'école normale nouvelle sera remplie de documents vivants, représentant les activités des personnages célèbres et de groupes de notre civilisation actuelle toujours mobile. La bibliothèque comprendra une nouvelle synthèse du savoir, caractérisée par des matériaux historiques, comme l'ouvrage de Beard « Rise of American Civilisation » celui de Parrington « Main Currents in American Thought » et des œuvres semblables concernant l'évolution du monde. Elle saura nous renseigner sur les données fondamentales des courants économiques et sociaux, par exemple le rapport de M. Hoover sur les

« Recent Economic Changes ». Elle nous offrira des critiques récentes de la vie économique faites par les spécialistes de ce sujet comme Stuart Chase, Tawnsy et le groupe de l'Ecole Economique de Londres, Mitchell, Marshall, Hamilton, Doublas et un nombre de critiques américains. Par les questions touchant le gouvernement, le droit et la vie sociale américaine, la bibliothèque initiera ses jeunes lecteurs à la compréhension nécessaire et à la reconstruction des besoins politiques et sociaux. Ils pourront consulter les œuvres des Beards, de Laski, Merriam, Bryce, Lippman, Young, Graves, Martin, Bates, Pound, Frank, Molsy, Chagee, Holmes et d'autres.

La bibliothèque sera remplie de descriptions critiques et vivantes des civilisations changeantes de la Russie et de l'Orient, de critiques comme celles de Pfeffer, Andrews, Chamberlain Emerson, Hindus, Counts, etc.

Mais les étudiants seront aussi entourés d'une bibliothèque dynamique de biographies et d'autobiographies, de récits de voyages, de romans et de romans historiques, de poésies et de théâtre. Par exemple, ils y trouveront les autobiographies d'artistes créateurs comme Louis Sullivan, Isidora Duncan, Havelock Ellis, Romain Rolland, et celles des vies de meneurs avancés dans tous les champs de la pensée et de l'art, récits émouvants narrant les aventures des pionniers vaillants poursuivant l'étude des civilisations et des cultures peu connues. Les poésies modernes feront entrevoir aux étudiants de nouveaux points de vue sur la culture indigène américaine. Ainsi les maîtres et les étudiants se développeront au milieu de livres vivants.

En dernier lieu l'école normale saura tirer le plus grand profit de la communauté comme centre de culture. Le développement complet des maîtres ne peut pas se faire dans le cadre restreint d'une institution purement académique, même si les activités de cette institution sont d'envergure large et dirigées par des personnages dynamiques. La communauté entière, même la région tout entière doivent être feuilletées pour l'acquisition des matériaux. Si la communauté locale est un centre fécond de culture, où fleurissent les arts dramatiques, les « activités-créatrices », la musique et les pensées originales, alors l'école normale aura employé ces ressources au maximum. Si par contre la vie artistique de la communauté est restreinte, alors le centre de culture le plus proche doit être exploité. Les étudiants observeront et participeront à la vie artistique et dramatique de cette région. Ils participeront d'une manière active à sa vie économique et politique. L'école normale se servira des industries, du gouvernement et de la vie sociale de la communauté comme centre d'études. Les visites aux expositions d'art, aux concerts, aux spectacles, etc., constitueront un élément vital du programme d'éducation de l'étudiant. De cette manière l'école normale nouvelle profitera dans une très grande mesure des avantages intellectuels de la communauté.

Voilà la brève esquisse de l'Ecole normale de l'avenir.

Le Ier congrès international du cinéma d'éducation et d'enseignement à Rome

Les congrès sont utiles. Ils sont aussi décevants. Pour ceux qui y participent, ils commencent même par être décevants, car nul n'en peut tout connaître, ni tout retenir. Abondance de biens. On ne peut être partout à la fois. Seul l'amateur de réceptions se réjouit. A Rome, les festivités ont battu tous les records : Capitole, allocution du *Duce*, Marais Poutins, villa du Pape Jules II, encore le Capitole, mais cette fois au Musée, thés, dîners, spectacles. L'homme sociable noue des relations. Le défenseur d'une idée se déclare satisfait si on incorpore celle-ci dans les « vœux » votés par l'Assemblée en fin de congrès. Mais le savant ou le philanthrope qui voudrait avoir une vue synthétique des conditions actuelles et des réalisations de l'avenir sera forcément déçu au premier moment. Il a beau passer ses nuits à lire la « littérature » trop abondante mise à sa disposition, ce n'est qu'après le congrès, à loisir, qu'il peut — enfin — s'en faire une idée générale.

Et encore ! L'abondance de biens continue à peser sur lui et à faire obstacle à la simplicité ! Que de répétitions dans les discours de tous ces spécialistes venus des quatre coins de l'horizon ! A Rome, du 19

au 25 avril, il y avait 45 nations représentées, dont la plupart par des délégations officielles, sans parler de la S. D. N., du B. I. T. et de la C. I. C. I.; plus de 400 congressistes ; 240 rapports... Sur ces 240 rapports, 133, reçus avant le congrès, ont été imprimés et vendus au Congrès en deux forts volumes : « Cinéma et Enseignement » (452 pages 20×27) et « Cinéma et Education » (307 pages). Richesse..! On s'y perd ; et pourtant indigence, car la science précise n'a pas — ou guère — pénétré dans le domaine du Cinéma, je veux dire la science exacte, celle qui, sur la base d'observations, de comparaisons faites « toutes choses égales d'ailleurs », de statistiques et de graphiques aboutit à des résultats quantitatifs si précis que l'esprit qualitatif (hygiène, éducation) puisse y trouver un aliment à ses réflexions, à ses résolutions et à son action pratique.

Certes l'I. C. E. — Institut international du Cinématographe Educatif, — durant les cinq années de son existence, a accompli un travail considérable et dont il faut louer l'infatigable Directeur, M. Luciano De Feo ; avec tout l'argent dont il disposait et dont témoignent l'Institut lui-même, la revue et les volumes du congrès (argent, siège, revues et volumes qu'envieraient bien d'autres Œuvres internationales, d'Education ou autres, dont la crise amenuise singulièrement l'activité utile), M. De Feo a accompli le maximum de ce qu'il était possible d'atteindre. Le moindre titre à la reconnaissance des éducateurs n'est certes pas la fameuse convention douanière pour films éducatifs, convention qui, si elle n'est pas encore en vigueur, est du moins acceptée déjà, en principe, par beaucoup d'Etats. Il n'en reste pas moins que l'activité de l'I. C. E. a conservé jusqu'ici un caractère « panoramique ». Son congrès a quelque peu rappelé ces expositions internationales où chaque pays a son pavillon avec dioramas montrant ses sites les plus connus et ses cultures les plus répandues. C'est fort bien. Mais pour une action vraiment supra-nationale, une vision synthétique s'impose. Et on ne l'obtiendra que sur la base de statistiques comparables et comparées. Nous n'en sommes pas là. On s'y achemine toutefois, aussi bien dans le domaine du Cinéma que dans tous les autres domaines où se font sentir la grande expansion et l'interpénétration mondiales qui caractérisent notre époque et contre lesquelles les nationalismes exacerbés se rebiffent en vain.

Peut-on espérer trouver quelque lumière synthétique dans les « vœux » du Congrès ? Lieu de rencontre de rapports multiples, ils pourraient, ils devraient établir un *clearing* entre les opinions diverses et retenir ce qui se trouve agréé de façon générale. C'est bien ce que l'on a tenté de faire. Mais, dans la hâte des séances trop nombreuses, on n'a pu élaguer les répétitions. D'ailleurs, ici encore, les angles sous lesquels se présentaient les sujets ne réussissaient pas à voiler leur unité foncière, unité résultant de l'interpénétration des aspects divers tout d'abord envisagés à part.

Et ces aspects, à eux seuls, étaient copieux : côtés techniques (qui ont pris au congrès la place du coucou dans le nid des fauvettes), côtés scolaire, psychologique, hygiénique, urbain et rural, professionnel et scientifique, économique, juridique, démocratique, culturel, international, pacifiste, voire religieux ! Aussi les commissions ne tardèrent-elles pas à se scinder en sous-commissions qui toutes, j'ai pu m'en assurer, travaillaient ferme, si tant est qu'effort soit synonyme ici de travail. Car le mot travail porte en soi quelque chose de créateur, de constructif ; et, au premier abord, les discours, les disputes, les paroles sans lien profond entre elles ont paru l'emporter. Et c'est précisément cette absence de lien philosophique, d'unité de principes, de doctrines et même de points de vue qui a déconcerté beaucoup d'auditeurs. Ce qui, pour eux, pour les psychologues et éducateurs modernes, paraissait aller sans dire, pour avoir été amplement prouvé et établi dans vingt ouvrages de premier ordre, semblait totalement ignoré par plusieurs — je n'ose écrire : par la plupart — des orateurs !

Aussi est-on quelque peu surpris de constater que les rédacteurs de la « Revue internationale du Cinéma Educateur » (mai 1934, p. 384) considèrent que les principes de l'emploi du cinéma ne sont plus discutés parce que indiscutables et admis par tous. Je prétends au contraire que ces vues « unanimes » des cinéastes et pédagogues reposent sur certaines erreurs fondamentales que le psychologue génétiste et le philosophe sont encore seuls à apercevoir, mais qui s'imposeront petit à petit et toujours davantage au monde entier, comme s'impose graduellement la vérité des principes sur lesquels est fondée l'Education nouvelle. « Se conformer aux programmes », « adapter les programmes aux ressources qu'offre le cinéma », sont là précisément de ces opinions « unanimes » qui, parce que secondaires, négligent totalement le bien de l'« Enfant », de chaque enfant, envisagé comme un « Tout » dynamique qui a moins besoin d'être instruit que nourri, moins besoin d'être éduqué (au sens de dressage) que de s'éduquer lui-même : qu'on pense à la plante qui

croît et qui porte en soi, dès la graine, le dynamisme morphogénique immanent qui fait d'elle ce qu'elle doit être.

***

Mais revenons au congrès de Rome et essayons de glaner parmi les vœux présentés ce qu'ils comportent d'essentiel. Ce n'est pas peu de chose, car ces vœux n'occupent, dans ladite revue, pas moins de 18 demi-pages (pp. 401 à 419) in-quarto !...

1. Au sujet de la *méthodologie* on recommande de bien tenir compte, dans les sujets choisis et dans la façon de les présenter en images et par la parole, du niveau de compréhension des auditeurs. C'est dire que, pour les jeunes, il ne faut pas de film parlant. Le film muet, avec parole du maître strictement adaptée à la compréhension de ses élèves, est ainsi recommandé expressément.

Il en est de même pour certains publics populaire ou appartenant à des populations primitives. Et ceci remet à leur rang le maître et le film : rang éminent du maître qui prépare, explique, commente ; rang subordonné du film, auxiliaire didactique dont il ne faut user qu'avec prudence.

Certaines branches d'enseignement se prêtent mieux que d'autres à l'image mouvante : géographie, sciences naturelles, techniques diverses. Mais on peut en user aussi pour reconstituer l'histoire, à condition d'y joindre un commentaire faisant ressortir la suite logique des faits ; pour les mathématiques, pourvu que l'élément visuel conduise à développer la faculté de raisonnement rigoureux et abstrait ; pour les langues modernes, où le film parlant sera parfait, mais où le muet sera utile pour nous faire connaître les pays intéressés. On mentionne également la religion, tout en soulignant la difficulté que rencontre là la prise d'images et en recommandant de s'assurer de l'approbation des autorités responsables. En tout et partout, il faut tenir compte des limites psychologiques de l'enfant et les respecter, stimuler son activité, l'éclairer, orienter sa réflexion, user là où c'est utile de la projection fixe. Pour cela, il convient que les futurs maîtres et les maîtres déjà en fonction aient l'occasion, par des cours spéciaux, d'apprendre à connaître l'usage des appareils et que toute école soit munie du matériel indispensable.

2. Nous ne nous arrêtons pas ici sur l'usage du film dans l'*enseignement supérieur* et, particulièrement, universitaire où la pratique chirurgicale des maîtres peut recevoir une diffusion considérable. Mais le congrès n'oublie pas les masses populaires et rappelle aux hommes de science qu'il serait bon de réaliser aussi des films à leur intention.

3. Pour la *vie professionnelle* : orientation et perfectionnement, on insiste sur le côté positif : enseignement, et sur le côté négatif : prévention des accidents, dangers des différents métiers ; de même : risques courus dans la rue, à la montagne, sur la mer, etc.

4. *Vie agricole* : combattre l'exode rural ; montrer qu'à la campagne la vie professionnelle est plus saine et plus digne et la vie de famille plus intime. Les spécialistes ayant l'expérience du milieu rural sauront montrer la part d'intelligence que requièrent les différentes opérations. Il s'agit de souligner à la fois les caractères agricoles régionaux et le lien qui peut s'établir entre producteurs sur le plan international. De toute façon, élever le niveau moral, pour cela, « proscrire tous les films qui, en dépeignant la vie des villes, risquent de donner à l'habitant de la campagne une idée déformée de la dignité humaine, soit par l'exagération du luxe, soit par la présentation de vices, soit enfin par l'abaissement de la conscience humaine. »

5. Un autre domaine très vaste est celui de l'*hygiène* : instruction hygiénique ; ce qui concerne la défense de la race, maternité, enfance, éducation physique de la jeunesse, préservation des grands maux sociaux. Avec la collaboration d'éléments techniques appelés à veiller à ce que tout ce qui est enseigné soit vrai au point de vue scientifique, on pourra tout de même créer des scenarios capables de frapper l'imagination, de susciter l'émotion, d'avoir « d'utiles répercussions sur la discipline à laquelle individus et sociétés doivent se plier pour la défense de leur santé, de celle de leur famille et de la santé publique en général. » A cet égard affiches et cinéma peuvent collaborer. On recommande, avec l'appui des caisses d'épargnes et des caisses d'assurances, la création de cinémas ambulants — autos spéciales pourvues de tout le matériel et pouvant promener les films dans les villages et hameaux. Ici vaut aussi ce que l'on disait des projections s'adressant aux jeunes enfants : la parole accompagnant le film muet vaut mieux que le film parlant. Bien entendu, l'on retrouve ici la prévention des accidents du travail et l'enseignement des premiers secours.

6. Education *populaire*. En ce domaine doit prédominer la règle unique : respecter la vérité, l'exactitude des faits passés ou d'actualité. Bien des sujets peuvent être

traités : ceux qu'on trouve à l'école, les manifestations d'art populaires, les sports et exercices physiques, les loisirs des travailleurs, les actualités, à propos desquelles on recommande celles qui contribuent « avec la plus grande efficacité au développement des relations entre les peuples ». Et voici une petite phrase grosse de conséquences : combattre les films vulgaires et immoraux. Les écuries d'Augias !

7. *Prévoyance et épargne.* Montrer « le caractère anti-social et anti-économique de la thésaurisation ». Oui bien ; mais aussi, j'imagine, comment utiliser l'argent sans qu'on vous le vole, vous le perde ou vous le prenne ! Contrepartie : on constate « avec regret qu'une grande partie des films ordinaires est conçue dans un esprit qui est de nature à éveiller, surtout chez la jeunesse, le goût de la dépense et du luxe »....

8. *L'Etat* peut contribuer à coordonner les efforts et à établir des fichiers, catalogues de cinéthèques, facilités de transports et d'échanges de pays à pays. L'I. C. E. joue ici le rôle de grand coordinateur des activités. Sur deux points : instruction publique et censure, l'Etat peut jouer un rôle prépondérant. Ici le Congrès émet des règles pratiques :

« Un film d'enseignement, pour être employé d'une façon utile, doit être parfait au point de vue pédagogique et ciné-technique. Ce film devra être réalisé avec la collaboration du maître, du technicien et de l'expert. L'expert devra répondre de l'exactitude du sujet, le maître de l'adaptation du film aux exigences scolaires et le technicien de la réalisation du film conforme à l'idée des deux premiers. »

Quant à la censure, elle doit comprendre aussi des femmes ; — éducateurs, pères et mères en feront partie ; — en outre, elle doit rester en contact étroit avec les autorités chargées de la protection de l'enfance et de la jeunesse. « Cette préoccupation, dit le congrès, ne cesse d'augmenter. »

9. *Technique.* Unification du format réduit des films et des appareils de projection.

10. *Vie des peuples.* Favoriser la culture propre et la conservation des traditions, tout en contribuant à la compréhension mutuelle. Appel à la presse, pour aider à la santé de la race au lieu de jouer... le rôle inverse. Sur ce dernier point, comme sur le précédent : prévenir la diffusion de tout ce qui risque « de provoquer l'animosité des peuples les uns contre les autres », il sera prudent de prévoir quelques décades entre le « vœu » et la « loi » et quelques décades encore — ou quelques siècles — entre la loi écrite et son application !

*
* *

Pour résumer le tout, empruntons quelques citations aux vœux de la dernière commission de la IIIe section : cinéma et jeunesse.

Hygiène : interdire ce qui conduit à la fatigue nerveuse et au manque de sommeil. « Du point de vue de la formation intellectuelle et morale des enfants et des jeunes gens : que le cinématographe éducatif aide à la fois à leur donner une plus exacte connaissance de la vie, dans sa complexité et dans sa richesse, et à développer en eux les qualités de l'intelligence et du caractère ; qu'on évite tout ce qui pourrait avoir pour conséquence, avec la passivité d'esprit, la superficialité des connaissances, le défaut de concentration, la tendance à l'inattention ; que l'emploi du cinématographe vise moins à donner les connaissances qu'à développer l'habitude de l'observation et de la réflexion personnelle ; qu'on s'attache, par ailleurs, à développer chez l'enfant le respect et le besoin de la vérité » ; que soit prohibé tout ce qui incite « à la cruauté, au crime et à l'immoralité » ; que soit favorisé ce qui tend « au renforcement de la vie de famille et au développement des forces morales qui sont à la base même de la société. »

« Le congrès constate que l'action à mener en faveur de l'enfance et de la jeunesse ne peut être seulement de préservation et en quelque sorte négative ; elle doit être en même temps constructive : il faut que le film, tout comme les inventions scientifiques, non seulement ne nuise pas, mais « serve », qu'il soit un instrument de développement harmonieux, de distraction saine, de diffusion de toutes les idées susceptibles de guider les jeunes vers un idéal de vie élevée, de large compréhension, d'entente et de concorde nationale et internationale. »

*
* *

Ainsi se terminent les vœux, votés en un tournemain après cinq jours de débats chaotiques et qui occupent, rappelons-le, bien près de vingt pages in-quarto ! N'est-ce pas miracle ?

Tout ce qu'on vient de lire, dira-t-on, est l'évidence même. — Qu'il faille pourtant le dire, et encore dans un congrès solennel, est un signe des temps ! Mais où passe — et doit passer — le chemin qui, de la théorie, de l'enfer des bonnes intentions, doit

conduire à la pratique, au paradis que l'on a l'ambition de voir s'établir sur la terre (et pas seulement parmi les hommes de bonne volonté) ?

Qu'on nous permette — puisque l'élan est donné et que l'exemple vient de haut — de formuler à notre tour trois « vœux ».

Que le prochain congrès étudie :

a) les obstacles à la diffusion du film sainement éducatif : commerce, exploitants, « intéressés » peu intéressants et que ne préoccupe pas l'intérêt de ceux qui s'y intéresseraient (que de sens divers possède ce petit mot dont on use tant de nos jours !) ;

b) ce qu'est la pédagogie vraie et quels sont les moyens d'atteindre le but réel et suprême de l'éducation ; on fera ici des découvertes révélant ces moyens, sont tout autres que ceux dont s'occupe presque exclusivement l'école actuelle (1) ;

c) le rôle de l'I. C. E., rôle non plus documentaire réceptif, comme jusqu'ici, mais documentaire actif ; par où l'on veut dire : il s'agit de coordonner ce qui se fait dans le monde entier, d'établir des rubriques et spécialités et de pouvoir fournir toute information utile sur la base des dites rubriques. On peut imaginer quelque cent ou deux cents aspects divers du rôle du cinéma ; que chaque aspect donne lieu à une commission permanente formée de spécialistes, au sens étroit du mot, et d'hommes de science, de pédagogues ou de philanthropes synthétistes qui établissent le lien nécessaire entre la partie et le bout.

Ainsi, du vague, on passera au précis, du subjectif à l'objectif et, en fin de compte, du précis et de l'objectif à l'action : action individuelle et sociale ; intellectuelle et morale. Aussi bien est-ce là, nous le savons, le but supérieur auquel visent à la fois l'Institut international du Cinématographe Educatif et son très actif et vaillant directeur, M. Luciano De Feo.

Ad. Ferrière.

(1) Voir à ce sujet la proposition de M. G. Imhof et la note de la p. 61 du volume « Cinéma et Enseignement » où l'I. C. E. promet de procéder à une enquête. Voir aussi ma propre communication (reproduite dans *Pour l'Ere Nouvelle*, nº 100, d'octobre 1934), dont le Congrès, trop occupé, n'a pu entendre qu'un aperçu très bref, qu'il n'a pas discuté et dont il n'a tenu aucun compte dans ses vœux.

Echange International de Dessins exécutés par des Enfants

C'est en 1931 que me vint l'idée des échanges de dessins entre enfants étrangers.

Je me trouvais à ce moment à Vienne et je pus visiter l'Ecole Principale de filles de Kagran, une de ses banlieues modernes. M. Susanka, Directeur de cette Ecole, qui est une des curiosités de Vienne à cause de son architecture moderne et des méthodes qu'on y applique, est un grand partisan des mouvements modernes en faveur de l'éducation enfantine. Nous étudiâmes ensemble l'idée de cet échange de dessins entre les enfants. Je vais essayer d'indiquer comment cet échange s'effectue, bien que cela se fasse d'une façon trop amicale pour nécessiter des règlements et des lois.

Les Professeurs de dessin des Ecoles échangeant leurs œuvres soumettent à leurs élèves un sujet que chacun dessine.

Il y a une certaine difficulté à trouver un sujet que tous les enfants soient en état de traiter, mais jusqu'à présent, nous avons réussi à la surmonter. Quand les écoles participantes ont réuni une collection de dessins se rapportant au sujet, elles les envoient généralement à Vienne. On y ajoute aussi quelquefois d'autres dessins qui semblent intéressants. Quand les élèves du Professeur Susanka les ont examinés, ils sont expédiés à d'autres écoles. Généralement la plupart des dessins sont rendus aux enfants qui les ont exécutés ; toutefois il est convenu qu'un petit nombre d'exemplaires peuvent être conservés par des professeurs étrangers. Il en résulte que les professeurs s'occupant de ces échanges acquièrent graduellement une collection intéressante de dessins d'enfants.

Le premier sujet proposé par le Dr Susanka fut « La forêt magique ». A cette époque ses élèves et les miens étaient les seuls qui prenaient part aux échanges. Les enfants autrichiens produisirent de beaux dessins aux fantaisistes couleurs, mais rien d'aussi intéressant ne fut produit par les enfants anglais. Ils échouèrent parce qu'ils tentèrent seulement de reproduire les pires

des illustrations publiées par des adultes dans les « Children's Annuals ». Sans doute d'autres Professeurs de dessin ont-ils fait la même expérience. Il me semble que l'enfant anglais perd toute inspiration personnelle dès qu'on mentionne les fées ou la magie. Néanmoins nous reçûmes un ou deux dessins intéressants de la « Forêt magique » — mais c'était l'œuvre de fillettes anglaises de 14 ans, à penchant plus ou moins « sophistique » — un travail trop consciencieusement élaboré.

Le meilleur travail des enfants autrichiens venait, au contraire, des plus jeunes et faisait apparaître cette influence de l'Europe Orientale, d'un si grand poids dans la culture viennoise.

Comme second sujet je suggérai « Un jour de vent ». A ce moment une école de Californie « Beverley Hills » s'était jointe à notre mouvement et par la fraîcheur de ses vues et son dédain du type photographique produisit l'effet d'un vrai tonique sur mes élèves.

Ce genre de travail leur fit comprendre, mieux que je ne l'avais pu moi-même, qu'une morne ressemblance ne peut pas être le but définitif de l'Art.

Cette année l'école de « Beverley Hills » a choisi comme sujet : « Jeu d'enfants ». D'après mon opinion, c'est un excellent sujet, qui offre de vastes possibilités. Beaucoup d'écoles du Continent semblent tracer des plans de travail et il est important de trouver une idée qui puisse s'accorder avec leur plan, plutôt que de choisir un sujet très spécial qui entraverait leur « curriculum ». Jusqu'à présent je n'ai vu sur ce sujet que ce qui a été dessiné par mes élèves et par quelques autres d'une école de Kobe, (Japon). L'idée générale « Jeu d'enfants » ne plut guère à mes élèves. Ce fut seulement lorsque je suggérai un jeu spécial tel que « les ballons » que leur enthousiasme fut stimulé, et d'autres passe-temps s'en suivirent spontanément. En examinant le travail de Kobe, ce qui frappe tout d'abord, c'est l'âge de ceux qui y ont collaboré. Ils sont beaucoup plus jeunes que ne semble l'indiquer le développement révélé par leurs dessins. Ceci est dû, sans doute, à une précoce maturité. Leur travail prouve beaucoup de vitalité, alliée à un sens délicieux de la couleur. Depuis que le Dr Susanka m'a envoyé ces dessins, il a reçu d'autres contributions de Yougoslavie. Je crois que l'Ecole Principale de filles construit un théâtre de marionnettes et des jouets et que ce sujet sera choisi pour l'exposition des « Jeux d'enfants » que l'Ecole espère ouvrir en automne.

L'année où fut dessinée la « Forêt magique » les filles de l'Ecole Principale qui, faisant du travail manuel, furent classées par groupes, élevèrent des cloisons dans la salle de dessin et la divisèrent en petites pièces. A elles seules, elles en achevèrent la décoration. La « Forêt magique » fut reproduite sur les murs, soit en peinture originale, soit en travaux à l'aiguille. Les tapis, dessus de tables, corbeilles à papier, coussins, etc., furent exécutés par ces jeunes filles pour s'harmoniser avec les décorations murales et le mobilier qu'elles avaient choisi et qui leur avait été prêté par un des grands magasins.

Il ne m'a pas été possible d'offrir quoi que ce soit d'approchant de ces envois. Cependant les collections en elles-mêmes forment une exposition réellement intéressante et stimulent le désir des enfants d'exécuter de bons dessins.

Lorsque les dessins envoyés ont été exposés depuis quelque temps, je prends toujours bonne note des remarques qu'ils suscitent chez mes élèves. Ceux-ci pensent toujours que le coloris de leurs voisins est ravissant, mais ils en critiquent quelquefois l'esquisse et aussi, occasionnellement, le dessin (qui, soit dit en passant, n'est pas non plus leur fort). Je crois que cette fois-ci toute l'école est fascinée par le dessin d'une fillette de neuf ans représentant la tête d'une petite japonaise pensive.

Quand pour la première fois je montre à de jeunes enfants des dessins provenant des pays étrangers, je leur indique sur l'atlas d'où ils viennent et comment ils sont venus. Quelquefois je remets au Professeur de Géographie ces dessins afin qu'elle en développe le sujet. Cette semaine les dessins originaires de Kobe ont encouragé les élèves des classes supérieures à faire une requête pour obtenir une leçon sur l'Art Japonais.

L'internationalisme semble peu en faveur en ce moment ; néanmoins quelques-uns d'entre nous veulent bien croire encore à la possibilité d'une bonne volonté internationale entre les enfants ; la paix du monde et l'existence même des peuples peuvent se prolonger en encourageant de telles idées. Même si ce n'est que dans une faible proportion j'espère que ce mouvement aidera à atteindre ce but. Je crois que d'autres tentatives du même genre, sous tous les aspects des activités enfantines, pourraient accomplir, tranquillement, tout ce que ces infortunées Conférences semblent être incapables d'effectuer.

Rosalind Eccott.

Les tendances esthétiques de l'enfant

Extrait de l'ouvrage
« L'Education du geste » par le Dr R. Jeudon

L'Education physique moderne ne peut oublier que, à côté du besoin naturel de mouvement, l'enfant normal éprouve, d'instinct, le besoin de satisfaire un idéal esthétique, et de régler le rythme de ses gestes comme celui de sa pensée. N'oublions pas que Platon, Aristote et plus tard Schiller s'accordaient pour estimer que la gymnastique et la musique étaient deux arts divins donnés en présent aux mortels pour réaliser l'union et l'harmonie de l'un et du multiple, de l'accord des contraires, la fusion du fini et de l'infini, le rapport de l'image et de l'idée. Que pour eux, l'idéal pédagogique se traduisait en termes d'esthétique et l'esthétique en termes de morale ou de pédagogie ; et que du souci d'accorder les besoins psychologiques individuels avec les exigences sociales découlait ce fait qu'en Grèce comme à Rome, les jeux et les fêtes prenaient un caractère national et public, de sorte que l'art était enveloppé dans la vie.

Tout autre est le caractère de la civilisation et de la vie modernes où l'intérêt industriel et économique absorbe toutes les forces de l'activité sociale et individuelle, où l'art ne semble plus être une nécessité sociale, comme s'il était détaché de la vie pour devenir, tantôt luxe, tantôt métier. L'éducation esthétique est une réaction nécessaire contre la domestication organisée, contre la désintégration de l'individu auxquelles tendent les pénibles conditions de la lutte pour la vie moderne. L'enfant a une tendance naturelle à se défendre contre cette contrainte. Il va du jeu qui suscite un déploiement de forces, au jouet misérable qu'embellira la flamme de son imagination. Et le geste humain tend à s'émanciper de la pure adaptation. L'homme ne révèle l'ampleur de sa personnalité que lorsque dans le cercle du nécessaire il embrasse le superflu. L'enfant qui crée, ou dont l'imagination cherche à créer, est joyeux parce qu'il prend ainsi conscience de sa personne. Il cherche à s'affirmer comme l'architecte et le constructeur de mondes nouveaux de pensées et de sentiments, il éprouve de la joie dans le fait de déployer et d'affirmer ses forces. C'est dans le geste et dans le mouvement qu'il prendra d'abord contact avec le monde et qu'il satisfera d'abord ce besoin légitime. Et c'est dans le jeu, dans l'éducation du geste dès l'enfance que s'établira pour l'avenir l'harmonie nécessaire entre l'affectivité, la motricité et l'intelligence, dont dépendra sa personnalité future.

Or, la culture du geste, c'est en réalité toute l'éducation esthétique. Car d'une part, l'attitude motrice est à la base de tout phénomène de réalisation et d'autre part, l'aptitude générale au mouvement part des possibilités sensori-motrices et du pouvoir expressif du corps en tant que matière d'art et d'instrument. Et c'est pourquoi les méthodes utilisant le rythme et la musique donnent chez l'enfant en particulier des résultats si remarquables.

Le Rythme. — La Musique. — L'enfant est un être d'essence musicale. Non seulement il subit plus que l'adulte l'effet de ses rythmes vitaux, mais l'objectivation des états intérieurs qui créent ces rythmes devient comme nécessaire et le geste « est une mobilité générale dont l'instrument est le corps tout entier. » (P. A. Lascaris). Et comme l'enfant ne réalise pas encore les entraves qui provoquent chez l'adulte des résistances à l'expression des émotions, le rythme naturel de son énergie animale est un rythme dansant. Le besoin d'expression est dû chez lui, tantôt à l'amour de la virtuosité, tantôt au goût de l'imitation. De la danse à la dramatisation, en passant par la gymnastique, la voie est directe. Le geste, avant tout plastique chez l'adulte, est plutôt chez lui expression et mouvement.

Le geste expressif, qui est tantôt inhibiteur et tantôt expression libératrice, exige, si on lui apprend tout jeune à l'exécuter correctement et à fond, la répression des réactions involontaires et des mouvements inutiles, surtout chez celui dont l'incoordination musculaire, l'excès de vitalité animale, se refusent à la régularisation du mouvement. Une bonne éducation esthétique du geste sera une discipline au moins autant qu'une parure. Elle agira dans le même sens sur son psychisme en luttant contre la crainte naturelle qu'il a du ridicule, et contre la timidité. La musique aide grandement à cette éducation, parce qu'elle donne aux

(1) Publié par « Les Annales de l'Enfance », 23, Rue Triant, Paris (XIVe).

ordres du maître l'accent au point où il doit être ponctué. Sans musique et sans rythme imposé, l'enfant, qui danse par nécessité interne et par plaisir personnel, a tendance, lorsqu'il improvise, à cause de l'état d'exaltation et d'exubérance lyrique qu'il traduit alors, à parvenir à l'arythmie et au désordre, et parfois, au contraire, à la monotonie. Pour créer l'art, il faut atteindre au style, à l'ordre et à la maîtrise, et renforcer la sensibilité au lieu de la rendre fade, comme les anciennes méthodes de gymnastique, ou l'exaspérer en la laissant s'exalter sans limites. Il faut que par l'intermédiaire du professeur (imitation) et du rythme imposé (musique) on établisse la collaboration entre la vue, l'ouïe et le sens musculaire. Le succès est dans le juste dosage de ce qui est dû au respect du développement musculaire et au respect du sentiment dont la fantaisie crée des motifs qu'il suffira de corriger et de discipliner pour les transformer en style et en art.

C'est pourquoi nous accordons notre préférence chez l'enfant et en particulier pour les filles à ces méthodes qui associent dans leur but final l'exécution correcte du geste, sa valeur linéaire et plastique, et une éducation musculaire propre à susciter des sensations rythmiques. C'est d'un jeu de rythme, de lumière, de son, de volume et de lignes, de mouvement et d'immobilité, exprimant et soulignant des rythmes affectifs qu'est faite la personnalité esthétique de chaque enfant, et il n'y a de véritable beauté que dans le mouvement. La plus belle des statues, dans son immobilité, n'atteindra jamais à l'impression esthétique d'un corps en mouvement harmonieux et rythmé. Dans ce fait que l'intégrité de la vue et de l'audition est nécessaire pour régler nos habitudes motrices, tout comme les mouvements corporels sont nécessaires pour arriver à la précision du rythme, nous retrouvons le principe du réflexe conditionnel. Et ceci est vrai dans le geste d'adaptation professionnelle comme dans le domaine de l'art. On arrive ainsi à un ensemble pédagogique qui constitue à la fois le début de l'éducation gymnastique, de l'éducation musicale et de l'éducation artistique, en partant de la mémoire sensorielle et de la mémoire motrice. Et dans cet ensemble on peut affirmer la priorité de l'éducation musculaire à la culture de l'oreille et même de la voix.

Chez les sujets déjà entraînés, on complètera cette sorte de déchiffrage du geste par l'improvisation qui complètera les notions précédentes par celles de la poésie et de la pensée traduites par le geste, et qui affirmeront davantage encore sa personnalité. Tel est, par exemple, le principe de « l'Eurythmie » de Rudolf Steiner.

Tel est le principe initial de méthodes qui ont fait leurs preuves, telles que celle de Dalcroze, Coleman, d'Udine, Isidora Duncan, etc.., dans lesquelles prédomine le souci de la danse comme instrument d'art et d'expression symbolique (Danses rythmiques), alors que d'autres, telles la Gymnastique Harmonique d'Irène Popard, tout en accordant une large part à cette éducation artistique, insiste davantage pour lui associer l'éducation gymnastique, où s'affirme le but utilitaire sous l'angle du travail et du rendement, réunissant ainsi dans la science du mouvement l'utile et l'agréable.

Résultats de l'éducation du geste sur le comportement physique et mental

Extrait de l'ouvrage
« L'Education du geste » par le Dr R. Jeudon)

...Les fonctions du cerveau qui président au mouvement volontaire, se développent par l'exercice musculaire, tout comme se développent par le travail intellectuel celles qui lui sont destinées. C'est ainsi que Boigey observe à la suite d'une désarticulation de l'épaule, une atrophie localisée au centre moteur du centre supérieur. De même pour l'automatisme et les réflexes.

Un exercice physique modéré favorise le travail du cerveau par la congestion active qu'il provoque à son niveau comme dans les autres organes. Les péripatéticiens discutaient en marchant et semblaient trouver plus facilement leurs arguments quand le corps était échauffé par la promenade.

Un exercice violent peut porter à un très haut degré l'excitation du cerveau qui se traduit, dans ce cas, par des actes analogues à ceux de l'ivresse et même de la folie. C'est

ainsi que les danses prolongées des sauvages et les contorsions des derviches tourneurs, amènent, sans le secours d'aucun excitant extérieur, une surexcitation violente. Chez tout le monde, l'exercice produit, au début, une excitation légère, une sorte d'entrain et d'euphorie, qui traduisent la suractivité fonctionnelle de toute l'économie.

Certains exercices, tels que le jeu de l'épée, du bâton, de la boxe, qui exigent quand ils sont noblement pratiqués un travail énorme de coordination latente, entraînent une dépense nerveuse extraordinaire. Les bons tireurs cherchent avant tout l'*à-propos* du coup ; ils ne font pas de mouvements violents ; leur jeu est sobre ; ils observent plus qu'ils n'agissent. Et pourtant la fatigue qu'ils ressentent par suite de leur immobilité attentive est énorme ; elle semble hors de proportion avec le travail musculaire effectué. C'est qu'en escrime la dépense est surtout nerveuse, car cet exercice consiste moins dans l'exécution des actes musculaires que dans leur préparation.

Et ceci nous amène à l'action de l'exercice physique et de l'éducation physique sur le Psychisme et le Caractère, et au rôle qu'ils peuvent jouer dans l'Hygiène mentale et la Prophylaxie mentale.

En voici quelques exemples :

Education respiratoire et Hygiène mentale. — On pourrait trouver quelques exemples des bienfaits de l'éducation physique dans la pathologie mentale, tels que ces syndromes douloureux abdominaux chez la femme, qui guérissent par la gymnastique périnéo-abdominale et suppriment, avec la lésion d'une adhérence salpingienne, par exemple, cette douleur lancinante, exaspérante, capable d'avoir parfois, sur le psychisme de la malade des conséquences graves, que les anciens auteurs appelaient *tedium vitæ* (l'ennui de vivre).

Mais il est un chapitre de l'éducation physique, et non des moindres, beaucoup plus typique. C'est celui de l'éducation respiratoire.

La fonction respiratoire, en effet, présente sur les autres fonctions de la vie organique, cette particularité qu'elle est, dans des limites assez vastes, soumise à l'action de notre volonté. Alors qu'il nous est impossible d'agir volontairement sur la contraction cardiaque ou sur celle d'un muscle lisse, tel que ceux du tube digestif, nous pouvons discipliner notre respiration. Nous pouvons même la suspendre pendant un temps assez long (épreuve de l'année volontaire). Et les sportifs savent bien le bénéfice qu'ils retirent de l'adaptation au rythme respiratoire de leur foulée ou de leur style. Or, on ne conçoit plus aujourd'hui la fonction respiratoire comme un simple acte mécanique, ou comme un simple échange d'oxygène et d'acide carbonique. Nous savons aujourd'hui que d'autres déchets toxiques (acide lactique, acides aminés) sont éliminés par l'air expiré et les travaux de H. Roger laisseraient moins à penser que le poumon a un rôle comparable à une glande à sécrétion interne. En tous cas, l'action d'une bonne respiration sur le centre bulbaire ne fait aucun doute (expérience d'Haldane).

Pescher, Rosenthal, G.-A. Richard ont montré que la méthode spiroscopique, ou tout simplement l'éducation respiratoire sans appareils, a l'avantage d'exercer l'attention et la volonté de l'enfant, en particulier dans ce syndrome que Jules Simon appelait « l'irritation cérébrale ». Le spiroscope accapare entièrement l'attention de l'élève, qui suit sur le manomètre ses progrès et s'applique à son traitement, reprenant la confiance en soi.

Tout moyen physique susceptible de capter l'attention des malades est précieux en pathologie mentale, surtout chez ces mélancoliques qui vivent « en veilleuse » respirent juste assez pour ne pas mourir.

Sergent a montré (*Les grands syndromes cliniques*, Doin, 1923) que, parmi les causes de déséquilibre fonctionnel du diaphragme, il est un type purement psychique, guérissable par la rééducation.

Enfin, dans le domaine de la pathologie mentale proprement dit, Mignot et Legrand (*Presse Méd.* 24 nov. 1926) rapportent des observations de troubles phonétiques dans la *démence précoce*, portant sur l'intensité, la hauteur et le timbre de la voix, sur l'articulation des mots, sur le rythme et l'intonation des phrases. Ces phénomènes traduisent, dans le domaine hautement différencié de la motricité, une perturbation particulière qui, chez ces malades, se retrouve toute dans toutes les opérations cérébrales d'ordre supérieur. Ils expliquent ces troubles par ce fait que le courant d'air fourni par le jeu du mécanisme respiratoire déficient serait insuffisant pour assurer une phonation normale, l'affaiblissement du murmure vésiculaire étant indépendant de toute lésion pulmonaire. Et la difficulté de l'auscultation chez les déments précoces est d'observation courante. L'inscription graphique confirme cette opinion. La ligne représentant l'expiration montre deux zones : une phase brusquement ascendante et rapide, suivie d'une phase presque horizontale et lente. Chez sept malades de Ville-Evrard,

ces auteurs ont observé une pause respiratoire pouvant atteindre 5 à 8 secondes.

Cette courbe s'est considérablement améliorée par une rééducation respiratoire, en même temps que la qualité et le timbre de la voix.

Conception très logique, d'ailleurs, si nous nous rappelons que Pachon, dans sa thèse, considérait déjà que l'intégrité des fonctions cérébrales est nécessaire pour le jeu normal de la respiration, et admettait une corrélation entre les activités cervicales et respiratoires.

A cette époque où la démence précoce était encore discutée en tant qu'espèce nosologique, il considérait les modifications respiratoires dans l'aliénation mentale comme étant fonction de l'état d'excitation ou de dépression psychique des divers malades. Ces phénomènes sont d'ailleurs assez analogues à ceux que l'on observe chez l'animal après section de nerf pneumogastrique.

Le geste et la profession. — Les recherches des physiologistes et des médecins faites sur les athlètes, « les travaux du stade » semblaient à l'origine n'avoir pour but et pour résultat que d'améliorer la technique sportive, le mieux-être des athlètes, la meilleure préparation des champions.

Cela n'était déjà pas si mal, car le champion est au sport aussi utile que le poète à la langue, l'artiste à l'éducation populaire, le virtuose à l'éducation musicale de la masse. Mais ce n'était qu'un but limité.

Bientôt on s'aperçut de la différence profonde qui existe entre la physiologie classique (celle de l'homme au repos ou même de l'homme malade) et la physiologie de l'homme en action. Et les observations faites en physiologie sportive ont trouvé dans d'autres domaines des applications fécondes : hier dans la rééducation des mutilés de guerre, ou du travail ; aujourd'hui dans la *science du travail*, c'est-à-dire dans l'orientation, la sélection et l'apprentissage professionnels.

On a tort de dire que l'Education physique n'est utile pour l'enfant que comme correctif du surmenage scolaire, à l'intellectuel ou au bureaucrate comme correctif de sa vie sédentaire, et qu'elle est inutile à l'ouvrier manuel de la ville et des champs, dont le travail quotidien serait, pour ceux qui défendent cette opinion, en lui-même un travail physique suffisant. Cela serait vrai si ce travail était fait dans des conditions d'hygiène et de technique adéquates, en un mot s'il était bien fait. Profonde erreur, au contraire, si l'on veut bien considérer que ce travail est le plus souvent mal fait, dans des conditions hygiéniques et physiologiques déplorables qui aboutissent le plus souvent à la déformation professionnelle et au mauvais rendement.

Il y a entre le travail bien fait et le travail mal fait la même énorme différence de fatigue et de rendement qu'entre la course d'un athlète entraîné et celle d'un profane.

L'éducation physique du travailleur doit faire partie de l'apprentissage professionnel, elle est l'un des facteurs essentiels de la lutte que toutes les nations soutiennent pour combler par la qualité la perte de millions de morts, le gaspillage des énergies, l'imperfection de l'outillage. D'abord, parce que la machine humaine est essentiellement perfectible et éducable ; ensuite, parce qu'il est bon d'avoir « plusieurs cordes à son arc », parce qu'il faut pouvoir se maintenir dans son travail, au-dessous de son optimum, et avoir en réserve pour les « coups durs », et tout comme un bon moteur, un excédent de puissance ; parce que la vieillesse gagne sur nous chaque jour et chaque jour nous retire des aptitudes qu'il nous faut remplacer par des qualités compensatrices qui ne peuvent s'obtenir que par l'entraînement et l'entretien de cette machine humaine.

Or, existe-t-il dans l'activité humaine un exemple plus net de la nécessité de l'éducation et de la précision du geste que dans le geste sportif, où la perfection du style est la condition même de la possibilité d'accomplissement de l'acte ; où se manifeste mieux la nécessité d'une parfaite coordination entre l'effort à produire et le but à atteindre, par l'utilisation du travail exactement nécessaire et suffisant pour réaliser ce but et pour le répéter souvent. A ce point de vue encore, non seulement la préparation physique du travailleur est nécessaire au meilleur rendement individuel et social, mais on peut affirmer aussi que l'éducation du geste est, pour le futur travailleur, la prophylaxie de la maladresse qui est elle-même à l'origine de la fatigue et aussi de la plupart des accidents du travail.

H. Wallon a montré que la lutte contre la maladresse est le plus souvent dans la perfection de l'automatisme et que celle-ci ne consiste pas à fixer définitivement un certain enchaînement d'actions musculaires, mais au contraire à acquérir une liberté croissante dans le choix des actions musculaires à enchaîner.

On peut concevoir aussi un programme, qu'on trouvera peut-être un peu osé, mais que je considère comme celui de demain.

Après l'éducation physique et sportive élémentaire et obligatoire pour tous, une éducation physique appropriée à la profession. Par exemple, on conçoit que la préparation physique du « bœuf de Taylor » (débardeurs, dockers, etc.) soit faite surtout de travail musculaire de force, type poids et haltères, alors que celle de l'artisan et de l'ouvrier spécialisé soit faite plutôt, d'harmonie, d'adresse, de précision. Que les exercices de vitesse conviennent par excellence au tisserand, à l'organiste, à ceux qui auront besoin de réflexes rapides et précis pour manœuvrer des pédales d'embrayage ou des manivelles alors que les exercices de fonds conviendront aux agriculteurs, aux livreurs, aux ouvriers du bâtiment. Que les sports d'équipes, les jeux collectifs s'appliquent aux futurs chefs d'équipes, employés, contremaîtres, qui ont besoin d'être exercés à l'initiative, à la réflexion, au partage des responsabilités. Et qu'enfin, le sport proprement dit, et même le sport de compétition soit indispensable aux intellectuels et à tous ceux qui, demain, seront des « meneurs d'hommes » auxquels il faudra dans la lutte pour la vie, le caractère, le « cran », la volonté, le courage et le goût de l'effort, qui s'apprennent dans l'angoisse, parfois même dans la souffrance, mais aussi dans l'apothéose du sprint final, d'un essai ou d'un shoot, dans toutes ces minutes inoubliables et qui « font des hommes », où l'être tout entier physiquement et moralement est tendu vers une seconde de moins, un centimètre de plus, et où il n'y a pas d'autre issue que vaincre ou être vaincu.

La mission éducative du professeur d'enseignement secondaire (Grand Duché de Luxembourg)

L'Enseignement secondaire du Grand-Duché de Luxembourg, tel qu'il existe en ce moment, est une création du XIXe et du début du XXe siècle. Il porte la marque de son origine temporelle : la conception intellectualiste de la vie le domine tout entier. Il est une forme parfaite de ce qu'on peut appeler l'idéalisme de l'instruction pure. Ni dans sa dénomination, ni dans ses programmes, ni dans ses règlements ni dans l'esprit général qui préside à sa direction ne s'affirment des préoccupations d'éducation morale plus profondes. En soi-même il ne prétend guère à former des hommes, des caractères, mais plutôt des intelligences.

Le problème de l'éducation morale ne se pose pour ainsi dire jamais qu'en termes de discipline, de prestige scolaire et de conduite extérieure. L'article I du règlement d'ordre intérieur est conçu dans un langage très significatif : « Les élèves doivent obéissance et respect à leur directeur et à leurs professeurs. Tous leurs efforts doivent tendre à contracter des habitudes d'ordre et de discipline, à s'appliquer sans relâche à leurs études et à se distinguer en toutes circonstances, tant à l'intérieur qu'au dehors de l'établissement par des mœurs douces et polies. Ils doivent avoir l'un pour l'autre tous les égards possibles et s'abstenir de toutes querelles... » (Règlement de 1920).

Saurait-on être moins exigeant en matière d'éducation morale ? Et faut-il s'étonner que certains professeurs et directeurs prennent leur parti de cette éducation au rabais ? D'office, la discipline extérieure donne la mesure du travail éducatif. Et, sous ce rapport, il y a lieu d'être satisfait.

Les bulletins trimestriels ne tiennent compte, en dehors des progrès intellectuels, que de l'application et de la conduite extérieure des élèves. Quant à ce dernier point, le meilleur élève sera celui qui aura fait le moins de bruit et le moins de désordre. On passe donc pour un élève modèle à très peu de frais.

Les grandes vertus du courage, de la sincérité, de la spontanéité, de l'initiative et de l'originalité morale restent suspectes à moins d'être habillées du manteau de la prudence et de la diplomatie. Tout ce qui compromet la discipline est entaché d'hérésie et passible de répression.

La gloire et l'orgueil de notre Enseignement secondaire est sa valeur scientifique qui est certainement et incontestablement très grande. La formation des professeurs, excellemment organisée et contrôlée, est, avant tout, scientifique et méthodologique ; leur activité est celle de spécialistes et vulgarisateurs scientifiques.

Et, cependant, par une nécessité inhérente

à tout travail sur les hommes, il font de l'éducation morale, même sans le vouloir, et sans le savoir, un peu comme M. Jourdain faisait de la prose. Il n'est pas possible d'instruire sans éduquer. Aucune fonction psychique ne s'isole. L'intelligence est dépendante de la volonté, de la sensibilité, de l'imagination, du corps aussi. Nous avons toujours affaire à l'homme entier. Tout se tient dans la vie morale comme dans la vie physique : il y a des rapports entre l'univers et le baquet à charbon, disait un humoriste américain.

Il est impossible d'enseigner sans faire appel aux forces morales, telles que la volonté, l'effort, l'attention, la joie, l'enthousiasme, le sentiment de la vérité ; impossible de ne pas supposer chez les élèves l'affirmation de valeurs déterminées, d'un esprit, sinon d'une philosophie déterminée.

Une leçon bien faite se rattache nécessairement à la vie morale de l'élève. Elle baigne dans une atmosphère propice ou hostile à l'épanouissement de la personnalité humaine.

Il ne manque pas de professeurs dont l'effort immanent à l'enseignement se limite à créer les conditions nécessaires et suffisantes à l'instruction et cela par la méthode la plus expéditive et la plus meurtrière de vie et de spontanéité : la répression. Pédagogie négative, qui, au lieu d'éveiller les forces positives, s'acharne à combattre les puissances de désordre. Dans ce domaine cependant, le plus sûr moyen de combattre le mal est d'en appeler au bien.

Il existe pour le travail scolaire un climat moral qu'un bon professeur cherche à créer dans sa classe et qui donne à sa méthode d'enseignement sa valeur définitive.

Faut-il arrêter là les visées éducatives de l'enseignement secondaire ? Et faut-il l'abandonner au hasard de l'inspiration et du caprice individuel ? ou en faire une action réfléchie, ordonnée et contrôlée ? En un mot, faire servir l'enseignement à des fins éducatives nettement définies.

Au Grand-Duché de Luxembourg, la plupart des intellectuels vivent encore sous l'empire de l'intellectualisme d'avant-guerre. Et les esprits ne semblent pas encore prêts à accepter une conception nouvelle de l'Enseignement secondaire. Nous continuons à vivre sur le passé, et considérons que s'il y a une œuvre d'éducation morale à faire systématiquement, elle incombe à la famille, aux organisations extra-scolaires et à l'Eglise qui, entre autres, a eu soin de créer des internats qui s'occupent spécialement de l'éducation morale et religieuse. Il reste entendu que le cours de religion et l'activité de l'aumônier se dépensent au service de l'éducation morale. L'idée d'imposer à notre Enseignement secondaire total un but moral précis et d'y faire concourir tous les professeurs est étrangère à notre idéologie pédagogique.

Et cependant, pour qui se rend compte de l'évolution des idées et des sentiments, pour qui sait comprendre les nécessités de la vie publique, pour qui ne s'aveugle pas sur l'insuffisance profonde de l'instruction seule, fût-elle la plus complète et la plus brillante, pour qui a une idée précise de la faillite de l'éducation morale abandonnée aux parents seuls et aux organisations extra-scolaires, il ne peut y avoir de doute ni d'hésitation sur la nécessité de mettre à contribution la belle organisation de l'Enseignement secondaire pour une œuvre d'éducation de plus en plus urgente. L'école ne doit pas trop rester en marge des besoins de l'heure. L'idéalisme de l'instruction a fait son temps. Le savoir et la formation de l'intelligence sont nécessaires autant et plus que jamais, et plus que jamais ils ne suffisent à rien.

Il est certain aussi que le jeune homme a droit à une formation totale de sa personnalité. L'enseignement secondaire du type intellectualiste entretient facilement en lui cette illusion néfaste de la primauté absolue du savoir et le laisse ainsi désarmé devant les difficultés de la vie.

La collectivité, de son côté, peut faire valoir certains droits sur le citoyen futur. Sous quelque angle qu'on envisage le problème on en vient toujours à conclure à la nécessité d'une formation morale et civique, et subsidiairement à l'obligation d'une intervention de l'Enseignement secondaire. A mon sens, le temps est venu de réviser la position de notre Enseignement secondaire et de compléter sa mission trop exclusivement instructive par une mission plus consciemment éducative. Quels buts alors assigner à cette éducation morale et quel programme élaborer et quelles méthodes proposer ?

Nous connaissons la diversité des réponses que, de pays à pays, de groupement à groupement, on donnera à cette question. En partant des données actuelles de notre pays, il faut envisager la division philosophique et religieuse des esprits qui empêche l'accord sur cette question primordiale du but dernier de l'éducation dans un enseignement qui, depuis 1848, est au moins de fait, le monopole de l'Etat, et réunit, en conséquence, une jeunesse et surtout un corps de professeurs philosophiquement homogène. (Pour l'enseignement des jeunes filles ce monopole de fait n'existe pas).

Cependant l'on peut affirmer qu'en dépit

des divergences philosophiques il reste un patrimoine d'idées et de tendances communes sur lequel il est possible de s'entendre. L'idée du devoir, quoique diversement fondée, est intacte : la croyance à un code moral, conforme à l'état actuel de la société politique, et économique, est encore suffisamment ancrée dans les esprits pour permettre d'assigner à l'enseignement pour base éducative obligatoire, un certain nombre de principes de morale commune à inculquer aux élèves. Ce Code moral serait un résumé de devoirs à accomplir envers la société humaine, idée qui continue à vivre dans le peuple et à se maintenir contre l'exemple contagieux des nationalismes exclusifs, de devoirs envers la nation et l'Etat, envers la famille et les individus. La formation d'une conscience morale et civique constituerait un complément nécessaire à la formation scientifique et littéraire ; car c'est leur union qui fait l'homme civilisé et le citoyen loyal.

Il faudrait toutefois se garder de donner à cette formation morale un caractère trop uniforme ; nous ne sommes pas d'avis qu'il soit préférable d'imposer indistinctement à la totalité des jeunes gens un modèle unique, un moule, pour ainsi dire, dans lequel étoufferait d'originalité des tempéraments. Au contraire, il nous semble, dans l'intérêt supérieur des nations, et de la civilisation que, surtout parmi les futurs intellectuels, soit conservée et entretenue, dans une morale raisonnable, la liberté individuelle, l'initiative et le goût de la vie personnelle. Le conformisme peut être le salut de la masse, il serait fatal s'il devait envahir plus encore qu'il ne l'a déjà fait les privilégiés de la culture.

Le véritable rôle éducatif de l'Enseignement secondaire consiste à préparer et à stimuler le jeune homme à prendre lui-même en main sa formation morale, à lui fournir toutes les données et tous les moyens de réaliser la synthèse entre ses dispositions personnelles les plus originales et les exigences de la morale fondamentale. Ni l'administration, ni la direction, ni l'influence des professeurs ne peuvent assumer la responsabilité d'une décision et d'une direction qui engagent l'individu et sa destinée. Ce respect de la liberté personnelle doit rester la première condition de l'éducation morale d'une jeunesse appelée à s'élever aux régions supérieures de la civilisation. L'école doit avant tout être une aide pour l'épanouissement des qualités morales et non une fabrique de caractères standardisés.

D'ailleurs, dans les conditions toutes spéciales où se fait l'enseignement du pays, l'action de l'école, en fait d'éducation, est nécessairement limitée. L'essentielle mission du professeur doit être la formation de l'intelligence. Cependant, il est établi que l'organisation de la vie scolaire a jusqu'ici trop négligé d'affirmer la volonté d'une éducation morale et civique. Les fêtes scolaires sont abolies, et n'étaient les offices religieux réglementaires, il y aurait dans le train de la vie du collège à peine quelque rare tentative de manifestation commune, à peine quelque vague affirmation d'un esprit, d'une doctrine et d'aspirations communes qui dépassent le cercle si restreint de la classe.

Les devoirs religieux sont ainsi formulés au règlement :

Les dimanches, les jeudis et les jours légalement fériés, les élèves catholiques assistent en commun à la messe, où ils sont conduits et surveillés par l'aumônier ou le professeur de religion et les répétiteurs, sous le contrôle du directeur.

Ils approchent des saints sacrements à des époques et à des jours à déterminer par le professeur de religion, d'accord avec le directeur. Ils assistent, ces jours, au salut.

Les élèves assistent également aux deux processions de l'Octave de Notre-Dame et de la Fête-Dieu, aux services célébrés pour l'établissement, ainsi qu'aux *Te Deum* chantés par ordre supérieur.

La vie publique ne pénètre guère l'enceinte du collège. Toute participation des élèves à la vie politique est interdite par le règlement. L'éducation politique et civique n'est faite ni à l'école, ni en famille, ni dans les organisations civiques.

L'élève est soigneusement tenu à l'écart, comme à l'abri d'une épidémie. Cette horreur de la contagion politique tient à l'idée même que l'on se fait de la politique des partis, meurtrière de paix et de concorde, de sincérité, de noblesse, et de moralité.

Pour faire participer l'élève à la vie publique il faut créer des occasions originales, des organisations telles que le scoutisme les entretient, ou encourager la pratique des conférences de Saint-Vincent-de-Paul qui donnent une excellente introduction à la vie sociale. La méthode des équipes sociales de Robert Garic nous semble une tentative très heureuse d'initiation sociale de l'élève.

A mon sens, il faudrait tenter de rattacher à l'Enseignement secondaire des œuvres de ce genre discrètement dirigées par des professeurs aptes et enthousiastes.

Le travail éducatif ainsi entendu, s'il veut être fécond et résister à l'usure de la pratique

journalière et des difficultés et déceptions inhérentes à toute action sur les hommes, suppose chez l'éducateur des qualités rares de dévouement, d'enthousiasme, de jeunesse de cœur, de foi et d'optimisme qui ne s'alimentent pas aux seules sources de la conscience professionnelle. Il lui faut l'appui d'une doctrine génératrice d'énergie, de foi et d'amour et justificatrice des dévouements obscurs sans lesquels l'éducation morale n'est qu'un dressage vulgaire et stérile...

Pierre FRIEDEN.

(*Extrait du Bulletin International des Fédérations Nationales de l'Enseignement Secondaire Public. Juin 1934.*)

Nouvelles Diverses

Collège libre de sciences sociales

Voici le programme des conférences qui auront lieu cet hiver au Collège Libre de sciences sociales sur les nouvelles méthodes d'Education. Nous rappelons que ces conférences sont organisées par le Groupe français d'Education nouvelle.

1° L'éducation sociale dans les écoles nouvelles, par M. Bertier, directeur de l'Ecole de Roches ;

2° L'observation psychologique des enfants à l'école nouvelle, par Mme Ganowska, directrice du jardin d'enfants du Parc Montsouris ;

3° La vie des enfants dans une école nouvelle, par Mme Rieder, directrice de « L'Enfance heureuse » à Vaucresson ;

4° Le rôle des arts dans l'éducation des adolescents, par M. Marcault ;

5° L'Imprimerie à l'Ecole, par Mlle Flayol.

L'ordre et la date de ces conférences seront publiés ultérieurement. (1)

Un foyer scolaire international en Hollande

Dans le but de venir en aide aux générations nouvelles d'éducateurs et d'écoliers, on commence, ici et là, à établir des Foyers scolaires où les professeurs peuvent conduire leurs classes pendant les vacances, ainsi que pendant l'année scolaire.

C'est avec empressement que nous avons accepté la gracieuse invitation de la Rédaction du *Bulletin International* de donner quelques détails sur le foyer scolaire national et international : Het Maarten-Maartens Huis, à Doorn.

Sur les coteaux riants qui bordent, dans la province d'Utrecht, le vieux Rhin et descend au « Vallon de Gueldre » — une des plus belles parties de la Hollande — est situé au nord du village de Doorn, le domaine « De Zonheuvel » : la « Colline Ensoleillée ».

Pendant trente ans, l'ancien home du romancier Maarten-Maartens a été un centre de culture internationale. Depuis quelques années De Zonheuvel est devenu le siège d'une œuvre importante en faveur de la jeunesse. On a installé un foyer scolaire dans les étages supérieurs, tandis que le rez-de-chaussée du château, construit dans le style du XVIIe siècle, a été aménagé en musée public. Au cours de l'année scolaire, on y reçoit les élèves des écoles supérieures hollandaises qui désirent étudier les environs, du point de vue géographique, historique, botanique ou autre ; ou bien des groupes venant de deux lycées différents se rencontrent pour passer une fin de semaine ensemble.

Par des cours en commun, par un travail d'ensemble dans la maison et au jardin, par des excursions en groupe, par différents sports, on espère favoriser le développement de l'esprit d'entente réciproque et d'appréciation mutuelle, entente et appréciation dont la génération actuelle a, avant tout, un profond besoin.

Un foyer scolaire à la campagne offre plusieurs moyens de renouveler l'enseignement, figé à plusieurs égards. Les jeunes gens pourront y apprendre que toute reconstruction culturelle du monde est fondée sur une vie sociale intense et saine ; une vie sociale qui repose sur le juste équilibre entre les droits et les devoirs et où chaque membre prend pour règle de conduite : « un pour tous, tous pour un », où la joie du travail devient une réalité palpable.

La « Maison Maarten-Maartens » réunit en elle tout ce qu'on pourrait désirer pour la réalisation de cet idéal. Elle a été aménagée d'une façon confortable et pratique. Elle a le chauffage central, des bains, des douches. On peut y loger 50 hôtes (dans cinq dortoirs) et la maison contient des chambres spéciales pour les cours et pour les professeurs.

Les environs du château offrent un site merveilleux. La situation centrale permet de faire nombre d'excursions intéressantes et instructives à des prix très modérés.

Comme le foyer ne vise aucun but commercial, on a pu réduire au minimum les frais de séjour, de sorte que le change élevé du florin n'a point effrayé les hôtes étrangers. Un nombre croissant d'écoliers étrangers passent nos frontières pour venir séjourner dans le foyer pendant les vacances et y rencontrer de jeunes Hollandais, avec lesquels ils font des excursions, du sport, de la musique.

A Pâques, par exemple, ce furent des Anglais, des Anglaises, des Ecossaises des écoles suivantes : Leighton Park, Reading ; Perth Academy ; Northgate et High School, Ipswich ; Mill Hill et Honor Oak, Londres.

En général, nous préférons les groupes accompagnés d'un professeur aux enfants non accompagnés. D'abord, avec 2, 3 ou 4 groupes, on

NOTE. — Pour tous renseignements, prospectus illustré, programme d'été, prière de s'adresser à la Direction : Het Maarten-Maartens Huis, de Zonheuvel, Doorn, Hollande.

arrive plutôt à former un ensemble pendant la courte durée d'un tel séjour ; et puis, une vingtaine, ou même une dizaine d'enfants voyageant ensemble réduit considérablement le prix des billets de chemin de fer, des autocars, etc...

Pendant les vacances d'été, nous comptons pouvoir offrir de nouveau l'hospitalité à des centaines d'écoliers et nous invitons les lecteurs du *Bulletin International* à venir faire la connaissance des Pays-Bas et de leurs habitants.

La direction du foyer ne fait aucune propagande politique ou religieuse. Elle considère que, du fait même que des enfants de nationalités différentes jouent et travaillent ensemble en camarades, pendant un certain temps, leurs esprits se préparent à mieux comprendre « les autres ».

Se rendre compte que la vie de tous les jours, dans un pays étranger, ne diffère pas essentiellement de la nôtre, voilà une des premières conditions de l'entente internationale. L'avenir est à ceux qui *cherchent* à comprendre, et qui, après avoir regardé avec intelligence, se souviennent par le cœur.

Béatrix MAARTENS,
Présidente du Conseil.

(Extrait du Bulletin international des Fédérations nationales du personnel de l'Enseignement secondaire public, juin 1934.)

A travers les Revues

En Belgique
L'autonomie à la prison-école

La revue du Secrétariat vaudois de l'Enfance, à Lausanne, *L'Information au service du Travail social*, relate dans son numéro de juillet 1934 (p. 500) d'une visite faite à la prison-école de Hoogstraeten, en Belgique, par les membres du Congrès de Service social, qui a eu lieu en juin, à Bruxelles, et dont le thème fut : l'assistance pénitentiaire et la protection de l'enfance de justice. Hoogstraeten comporte quatre pavillons : A. Pavillon d'entrée : observation scientifique du délinquant et désintoxication morale ; les incurables sont dirigés dans d'autres institutions. — B. Pavillon d'éducation : études, travail, esprit familial. — C. Self-government. — D. Semi-liberté, vêtements civils, sorties autorisées.

C'est le pavillon C qui nous intéresse ici. « Le rôle du personnel devient de plus en plus discret. Les détenus forment eux-mêmes le comité des groupes d'éducation et nomment un délégué de chaque atelier, qui les tient au courant de la conduite de ses camarades ; au cas où le rapport est défavorable pour l'un d'eux, le jeune homme incriminé est réprimandé par son cercle, et, s'il récidive, il est signalé à la Direction. Le self-government est une des innovations, audacieuses s'il en fût, de la prison-école ; les résultats remarquables qu'il a donnés témoignent de sa valeur éducative. Ajoutons que pour le réaliser, il ne faut rien moins que les personnalités de premier ordre du Directeur d'Hoogstraeten (M. Cornil) et de son personnel ».

L'essai n'est point aussi nouveau que paraît le supposer l'auteur de l'article. On en trouvera déjà le cadre précis dans « La Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie » d'Ad. Ferrière (1915, p. 575) et, du même auteur, « L'Autonomie des Ecoliers » (1921, pp. 94 et suiv.) où sont décrites des « Républiques » de jeunes délinquants sous la direction d'adultes avisés et clairvoyants.

Un seul mot, dans le rapport sur Hoogstraeten, nous déplaît, c'est le mot « réprimandé ». L'idée de sanction morale repose sur la notion de péché ; sans doute vaut-elle mieux que la sanction pénale qui ne s'appuie que sur la notion juridique. Mais il faut faire un pas de plus : s'élever à la notion thérapeutique, non pour que l'intéressé y trouve une excuse à son « mal », mais pour que, voyant le but bon et les moyens à mettre en œuvre il veuille et tâche de se guérir, pratiquer énergiquement et de façon avisée l'auto-thérapie.

L'autonomie chez les délinquants : progrès couronnés de succès. Quand donc nos lycéens, qui ne sont pourtant pas des délinquants, jouiront-ils de ce minimum de liberté et de moyen d'auto-éducation qu'est le régime de l'autonomie relative ? Car le but est double : auto-éducation individuelle et auto-éducation sociale, en d'autres termes, formation du citoyen.

Ad. F.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Dr Frank BROCHER. **Regarde.** Promenades dans la campagne et observations d'histoire naturelle dans le cours de l'année. (Publié par les Naturalistes Belges, 9, rue aux Laines, Bruxelles et Kundig, Genève. 143 pages, 3 fr. suisses.)

La biologie est, dans certaines écoles normales comme dans le public, la branche la plus négligée de l'arbre touffu des connaissances. Une jeune institutrice maternelle, fort cultivée par ailleurs, ne m'avoue-t-elle pas se sentir incapable d'observer et d'expliquer le plus menu fait se rapportant aux bêtes et aux plantes... Pourquoi cette ignorance des choses de la nature alors qu'aucun domaine n'est plus proche de l'enfance ? Par son livre « Regarde », M. Frank Brocher vient nous tendre une main secourable et combler nos lacunes. L'auteur s'adresse aux parents soucieux de faire connaître à leurs enfants quelques-unes des merveilles de ce monde animal et végétal des prés, des forêts, des étangs. En fait, cet ouvrage

intéresse tous ceux qui désirent s'instruire et instruire très simplement, en ouvrant les yeux. Le Dr Brocher donne dans ce livre un fouillis d'observations et d'enseignements — mais fouillis ordonné, suivant, mois après mois, le développement des êtres qu'il présente. Tour à tour apparaissent, dès leur point de départ : l'œuf, l'histoire de la grenouille et celle du crapaud sonneur, celles de la libellule, de la guêpe et de l'araignée ; les oiseaux familiers nous révèlent leurs mœurs ; nous voyons évoluer, grossir et se former le bulbe du colchique, les cônes du sapin, l'écorce des arbres. C'est encore le sceau de Salomon, le lierre, la fleur du marronnier et celle de l'orchis, la bugrane, la scabieuse et bien d'autres qui nous invitent à découvrir leurs secrets.

Enfant ! Regarde ! Tourne les pages du grand livre de la Nature. Jamais il ne déçoit ni ne lasse. A le connaître et à l'aimer, à en comprendre la beauté, tu élèveras ton cœur et ton intelligence.

Is. F.

OUVRAGES DE LANGUES ÉTRANGÈRES

George S. STEVENSON et GEDDES SMITH, **Child Guidance Clinics.** A Quarter-Century of Development (New-York, The Commonwealth Fund, 41 East 57 th. Street, 1934, 186 pp., $ 1,50).

La première clinique a été ouverte en 1909 à Chicago. Il en existe aujourd'hui plus de deux cents aux Etats-Unis. L'expérience prouve que, indépendamment de toute rééducation d'enfants estropiés, la réadaptation des enfants spécialement désignés doit viser à stimuler leur volonté morale, ce qui contribue à leur bonheur et leur facilite la voie. Elle répond si bien à un besoin et s'est répandue si largement qu'on ne conçoit plus que des cliniques de ce genre puissent ne pas exister. A quels besoins précis celles-ci répondent-elles ? Quels buts visent-elles ? Et par quels moyens ? C'est là ce qu'exposent les auteurs, en particulier le Dr Stevenson : il a été en contact avec l'œuvre dès les débuts, en sa qualité de directeur de la section des cliniques communales du Comité national d'Hygiène mentale. La table des matières, à elle seule, fait apercevoir le plan de l'exposé : naissance des cliniques (les besoins, les pionniers, les services de démonstrations) ; les services actuels (la sélection des cas, les méthodes, les dirigeants, les services d'éducation, jugements sur l'œuvre, recherches, tendances et possibilités). L'avenir de ce mouvement comporte aujourd'hui plus que jamais une portée immense. Perfectionner toujours plus ces rouages désormais indispensables de la Société et en multiplier le nombre, ceci apparaît comme l'un des buts que ne doivent pas perdre de vue les réorganisateurs du monde moderne.

Ad. F.

Jesus SALINAS, **El Metodo Decroly en el segundo ano de la escuela primaria** (Cochabamba, Bolivie, Editorial Lopez-Santivanez, 1933, vol. 17,5 × 26 de VII-244 pp.).

On a rendu compte ici-même — N° 92, nov. 1933, p. 274 — du premier volume de cette série, celui que M. Salinas, inspecteur itinérant des écoles départementales de Cochabamba a consacré à l'application de la Méthode Decroly en Ire année primaire. On a dit ici tout le bien que l'on pense de ce guide du jeune maître inexpérimenté à qui la besogne est détaillée presque jour après jour ; on a fait aussi quelques réserves, en signalant le danger qu'il y aurait à se servir de cet ouvrage comme de rails où le train : locomotive et wagons, maître et élèves, rouleraient sans heurt... mais sans imprévu au cours du voyage. La curiosité, l'initiative enfantine, pour tout dire : l'intérêt — ne s'agit-il pas ici de « centres d'intérêt » ? — ne s'accommodent pas d'une discipline mentale trop rigide qui ne laisserait place à aucun imprévu. Car même les « leçons occasionnelles » auxquelles l'auteur a fait place, se trouvent être des occasions prévues et choisies : fêtes nationales, fêtes de la race et autres.

L'avantage d'un livre comme celui-ci est de servir de plate-forme analogue au pont de navire d'où s'envolera l'avion. Et en ce sens, il est certain que plus il est détaillé, mieux il rend service. On trouvera ici toutes les instructions utiles pour traiter de l'Enfant : ses besoins, l'école, la famille, la cité ; de l'alimentation : produits principaux des trois règnes : viande, lait, œufs, maïs, pain, eau ; des vêtements : laine, soie, coton, lin ; la maison : matériaux, bois ; le nid du fournier, le charpentier, le serrurier. Enfin le travail : travail intellectuel, le buffle, animal de trait, le travail chez la fourmi, les moyens de transport.

Certes il y aurait des réserves à faire sur les exercices grammaticaux et orthographiques, sur l'arithmétique, etc. On ne peut atteindre, en tout la perfection. Il sera temps de modifier ces parties-là quand ces techniques didactiques seront au point.

Et maintenant on attend la suite avec l'intérêt le plus vif et la conviction que les maîtres et, par là, l'enfance de la Bolivie, vont recevoir une impulsion nouvelle et puissante. Oui, les jeunes, ceux des générations en voie de croissance, peuvent et doivent faire mieux que leurs aînés !

Ad. F.

Juan COMAS y Regina LAGO, **La pràctica de las pruebas mentales y de instruccion** (Collection : la pràctica de la educaciòn activa, publicaciones de la Revista de Pedagogia, Madrid, 1933, 1 vol. 12 × 19 de 206 pp. Prix : 5 pesetas).

Voici le travail consciencieux et pratique de deux anciens élèves diplômés de l'Institut J.-J.-Rousseau de Genève, l'un, M. Comas, inspecteur de l'Enseignement primaire à Madrid, l'autre, Mlle Lago, professeur de pédagogie. Ce qui manque aux tests actuels, ce qui retarde leur introduction dans les écoles et la pratique quotidienne, c'est sans doute le manque de matériel approprié, d'instructions concrètes, mais aussi l'insuffisance des barèmes comparatifs. Avant de « songer à établir des différences raciales et géographiques (lesquelles dicteront les moyens d'action pédagogiques appropriés à chaque région) ; d'établir des barèmes nationaux pour chaque matière, dans les écoles rurales et urbaines ; et d'aboutir ainsi à une base scien-

tifique, objective, pour confectionner un programme minimum », il faut un outil. C'est à fournir cet outil qu'ont visé les auteurs : épreuves mentales (Dearborn, Simon, Porteus, Meili, Ballard, Goodenough) et épreuves d'instruction (lecture, Anderson et Haggerty ; compréhension, Gali ; écriture ; rapidité de calcul, Claparède ; arithmétique, Dottrens, etc.). « C'est ainsi seulement qu'il sera possible de sortir de la désorganisation moderne de notre pédagogie. Tous les bavardages savants, aussi bien des ministres que des simples instituteurs, donnent corps à des rêves et à des idéologies creuses, en matière de possibilités et de résultats de l'enseignement, lorsque, *en fait*, ils méconnaissent les choses que l'on *doit enseigner*, *comment* et *quand* on doit les enseigner ».

Signalons, aux pages 26-27 un tableau synoptique indiquant, respectivement pour les tests collectifs et les tests individuels, les inconvénients et les avantages des deux procédés d'investigation. C'est par la critique des méthodes critiques que l'on progresse.

Après la Pologne, l'Espagne nouvelle va-t-elle devenir la terre d'élection des chercheurs scientifiques en matière de psychologie de l'enfant ? Dans ce cas, Mlle Lago et M. Comas auront bien mérité de la patrie.

Ad. F.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

Maison des Petits
(Foyer de Saint-Alban)
AMELIE, par Soulac-sur-Mer (Gironde)
En pleine forêt de pins, à 1 km de l'Océan
École de plein air - Bonne instruction - Vie familiale - Cuisine végétarienne - Prix très modérés
Garçons et Filles de 6 à 13 ans
Admission pendant toute l'année
Séjour de vacances

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

Pour tous ceux qui reconnaissent la nécessité d'unir à une INSTRUCTION SANS SURMENAGE le DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL (physique, moral et spirituel) de l'ENFANT
Madame L. ARTUS
Membre Fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, Professeur aux Cours Normaux et à l'École Supérieure de Genève
fera à PARIS une série de 12 cours afin de montrer comment on peut :
1° **ENSEIGNER** en donnant aux élèves une source constante de découvertes et d'expériences personnelles
2° **SUIVRE LES PROGRAMMES OFFICIELS** en enseignant par des jeux éducatifs et par le dessin
3° **CONCILIER L'INSTRUCTION DE L'ENFANT** avec le développement de toutes ses facultés
Le 1er cours aura lieu le Jeudi 11 Octobre, à 15 heures, au Musée Social, 5, rue Las-Cases, Paris. Pour les invitations à ce 1er cours et inscriptions, s'adresser à Mademoiselle MARTENOT, 23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine. — Prix des cours : 100 francs par mois (facilité de paiement pour les professionnels). — Obtention de diplômes.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire géneral, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 851-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable.** Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de **M. Henri Piéron** et un portrait), **30 fr.**

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), **40 fr.**

En vente à la **Librairie Félix ALCAN,** 108, b. St-Germain, Paris, 6e

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, **de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.**

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VIe

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

pour écoles maternelles, jardins d'enfants et classes enfantines.

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2e série :
N° 309. Boîte N° 6. Tulipe et Clown. — **N° 310.** Boîte N° 7. Moulin et Poussin. — **N° 311.** Boîte N° 6. Perroquet et Pensée. — **N° 314.** Boîte N° 7. Déjeuner du lapin et oiseau. — **N° 315.** Boîte N° 10. Rose et Marine. Chaque boîte ..... 5 »
Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.
LES PIQUAGES SUR BOIS, 1re série (sujets simples) :
N° 435. Cheminée, Théière, Verre, Soupière. — **N° 436.** Tonneau, Phare, Niche, Sabot. — **N° 437.** Cuvette, Bottine, Cafetière, Table. Chaque boîte ..... 5 »
LES PIQUAGES SUR BOIS, 2e série (sujets compliqués) :
N° 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — **N° 431.** Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. — **N° 438.** Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte ..... 5 »

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N° 370. Animaux familiers (6 différents). 2 50. — **N° 371.** Animaux sauvages (6 différents). 3 50

Cubes imagés "Splendid"

N° 345. Jouons ..... 15 »
N° 346. En récréation ..... 19 »
N° 347. Frères et sœurs ..... 22 »

Mosaïques d'images sur bois "Floréal"

N° 1117. Petit modèle ..... 9 »
N° 1118. Modèle moyen 10 50
N° 1119. Grand modèle ..... 12 »

PIQUAGES "LUTÉTIA"

N° 353. Une pochette contenant 6 modèles différents 1 10

LA VITRAUPHANIE

N° 367. Une pochette contenant 10 sujets différents, et un assortiment de papiers de couleurs variées 2 10

Patiences sur bois "Mol tor"

N° 344. Rions ..... 9 »
N° 348. En vacances 10 50
N° 349. Les enfants s'amusent ..... 12 »

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.
N° 307. Une belle boîte, couverture en couleurs ..... 12 »

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu d'encastrement. Jeu de lecture globale.
N° 296. Une jolie boîte, couv. couleurs. 15 50

Le nouveau loto de calcul

N° 297. Une jolie boîte, couverture en couleurs ..... 12 »

Les animaux pêle-mêle

N° 259. Une pochette de 8 sujets différents 1 90

Mlle FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 × 19, broché ..... 12 »

Mlle CUNÉO

Vade-Mecum des exercices sensoriels à l'école des petits

Un volume 12 × 18, illustré de nombreuses photographies ..... 4 »

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. FLAYOL

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Ad. Ferrière. — *La Coéducation des Sexes.*
M. Prudhommeau. — *Les amitiés enfantines dans la classe de perfectionnement.*
Communications extraites du Compte rendu du VIe Congrès international de l'Education Morale (Cracovie, septembre 1934).
J. Piaget. — *Développement des idées morales chez l'enfant.*
Ch.-M. Garnier. — *L'Education morale et la Correspondance scolaire internationale.*
M.-Th. Maurette. — *Coéducation à l'Ecole internationale de Genève.*
C. Freinet. — *La littérature enfantine.*
Nouvelles diverses.
Livres.

"POUR L'ÈRE NOUVELLE" est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. NOVEMBRE 1934 No 102

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Libertade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, *Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) .....Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Autonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, III° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

13° Année. — N° 102 Novembre 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français

Prix du numéro : 6 fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne au *Chèque postal français* . Mme J. HAUSER, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, V°, n° 697-92.

La Coéducation des sexes (1)

Il existe deux façons de poser les problèmes sociaux et moraux. La première consiste à partir de ce qui devrait être et à en déduire des applications dans la réalité concrète. Selon la seconde, on part de ce qui est et l'on cherche à améliorer l'état de choses, à corriger les défectuosités et à orienter les faits vers l'idéal entrevu. Peut-être existe-t-il encore une troisième méthode qui ne serait ni déductive, ni inductive, ni purement idéaliste, ni purement réaliste. C'est celle-ci que l'on voudrait mettre ici en lumière à propos d'un problème grave entre tous, celui de la coéducation des sexes.

Ni purement idéaliste, ni purement réaliste, a-t-on dit. Cela signifie : pas d'idéalisme philosophique sans contrepoids dans l'observation de la réalité des faits et, dès lors, sans applications concrètes ayant chances de succès. Mais pas non plus de réalisme résigné : simple constatation des phénomènes, vision de leurs lacunes, avec ou sans regrets, et résignation à un soi-disant état de choses inévitable. Pas non plus de philosophie greffée sur le réalisme et confondant l'être et le devoir être ; assimilant le second au premier et déclarant : les faits sont ainsi, donc ils doivent être ainsi. C'est pourtant là ce que font certains philosophes lorsqu'ils commentent le thème darwinien de la lutte pour la vie. La lutte est un fait, donc elle doit être, en tout et partout. Ces théoriciens de la violence n'oublient qu'un point : l'existence de la tendance inverse, celle de l'union pour la vie : entr'aide, coopération. La pseudo-idéalisation du réalisme brutal n'est qu'une forme fallacieuse et dangereuse du nihilisme moral.

*
* *

Ces deux tendances opposées se font jour dans le domaine de la coéducation. Certains psychologues en imaginent la beauté en partant de prémisses idéales : individualités équilibrées et saines, milieu ambiant harmonieux. On a souvent décrit des institutions pédagogiques proposées comme modèles pour tous les milieux, destinées à servir de cadres idéaux pour une existence saine où garçons et filles et adolescents des deux sexes pourraient se développer côte à côte et exercer les uns sur les autres une influence favorable. Ces institutions — à vrai dire exceptionnelles — existent. Elles prouvent que la coéducation bien comprise n'est point une entreprise utopique. Elle est viable. Mieux : elle produit des résultats excellents. On vante la spiritualité dans les rapports sans compression arbitraire, la maîtrise naturelle de soi qui résulte du respect réciproque ; on souligne le fait que la tension proprement sexuelle, loin de s'accroître, s'atténue de par le simple « intercourse » quotidien ; que la crise de la sexualité cesse d'être une crise ou, tout au moins, que celle-ci se trouve fortement atténuée, que la virilité des jeunes gens et la féminité des jeunes filles, loin de dégénérer en une camaraderie neutre et amorphe, va au contraire en s'accentuant, mais en mettant l'accent sur ce qu'il y a de meilleur chez les uns et chez les autres. Et ces constatations prennent toute leur valeur lorsqu'on leur oppose les méfaits de l'éducation unilatérale, celle qui parque de part et d'autre les deux sexes, celle qui conduit aux aberrations homosexuelles, qui produit et amplifie les refoulements et laisse chacun dans

(1) Mémoire demandé à M. Ad. Ferrière pour introduire le thème de la coéducation au V° Congrès international d'Education morale qui a eu lieu à Cracovie en septembre 1934. En l'absence de M. Ferrière, il a été lu au Congrès par Mlle Anne Oderfeld. Ce texte *in extenso* est inédit.

l'ignorance des traits psychologiques de l'autre sexe.

Car il nous paraît superflu de déclarer que des différences naturelles existent : goût plutôt social et professionnel chez l'homme, goût plutôt familial et éducatif chez la femme. La naissance et le développement du « goût du nid » chez la fillette ont donné lieu à bien des monographies ; ce goût est indépendant de toute suggestion, de toute éducation reçue, de tout préjugé. Seules le nient certaines femmes dont souvent l'aspect physique suffit à trahir l'attitude mentale et désigne comme victimes de troubles endocriniens. A moins que leur féminisme égalitaire et intégral soit dû à quelque refoulement et ressortisse à l'art du psychanalyste.

Les défenseurs de la coéducation « parfaite » soulignent à juste titre la nécessité d'un milieu « parfait » — ou, tout au moins, très proche de la perfection. Ils reconnaissent aussi que les enfants et adolescents doivent être, sinon parfaits, du moins sains de corps et d'esprit. Il y a des êtres pathologiques qui ne conviennent pas à la coéducation et à qui la coéducation ne convient pas. Parmi ceux-ci, les uns sont probablement incurables : il y a déformation mentale, tare héréditaire. D'autres sont curables : ils souffrent d'anomalies physiques ou psychiques qu'un médecin peut guérir. D'autres enfin, quoique jugés anormaux dans tout autre milieu, redeviennent normaux quand ils se trouvent absorbés par une ambiance coéducative saine. Ceci, bien entendu, à condition que la forte majorité des enfants et adolescents qui les y englobent soient sains. Une majorité d'instables, guérissables sans doute, mais non encore équilibrés ne saurait qu'entretenir une atmosphère troublée, ne favorisant pas leur guérison. Et ce seraient les normaux qui, là, apparaîtraient comme des cas exceptionnels et non conformes !

Il en est de même, mais en sens inverse, de la troisième condition de succès de la coéducation. Outre le milieu sain et les individualités saines, on préconise la vie en commun des deux sexes dès le premier âge ; en tous cas avant le réveil de la sexualité psychique. Ici encore, il y a des cas exceptionnels : on a vu une majorité équilibrée absorber sans heurt une minorité venue tard à la coéducation et ceci sans inconvénient ni pour celle-ci, ni pour l'ensemble de la communauté. Tant est forte la puissance de suggestion d'un milieu idéaliste, harmonieux et large.

Mais qui ne voit que, poser ainsi le problème, c'est échapper à toute solution susceptible d'être généralisée ? En fait, malgré les exemples que l'on peut citer, il ne semble pas que le nombre des Ecoles novatrices coéducatives ait augmenté depuis vingt ans. Ne serait-ce pas qu'elles sont pratiquement inimitables ?

Bien entendu, nous parlons ici d'internats coéducatifs, de ceux qui, comme ce fut le cas de l'école de l'Odenwald, en Allemagne, accordent aux jeunes gens une grande liberté de choix dans leurs études et permettent ainsi aux types divers de chaque sexe de suivre leur vie propre sans imposer à quiconque un programme uniforme établi *a priori*. De telles écoles sont rares. Plus rares encore celles où le corps enseignant, mixte lui-même, se compose de personnalités connaissant les problèmes de la psychologie génétique et de l'inconscient, se trouve animé d'un haut idéalisme, et capable, dès lors, d'orienter la jeunesse vers la canalisation utile et la sublimation des instincts.

*
* *

Toutefois la solution inverse, celle qui se croit réaliste, mais ne tente pas de s'élever plus haut, ne saurait en aucune façon nous satisfaire. « L'école coéducative parfaite n'existe pas, va-t-on proclamant, donc tenons les sexes séparés, afin d'éviter les dangers de la « promiscuité » — c'est le mot dont se servent les avocats de cette thèse. — Même sur les bancs de l'école primaire, ils ne tolèrent un rapprochement que pressés par les nécessités économiques : écoles rurales n'ayant qu'un seul maître. Leur argumentation ignore les tares des internats habituels et les troubles du subconscient que ceux-ci font naître ou développent. Par contre ils ne se font pas faute de critiquer l'école mixte, l'accusant de « niveler » les sexes. Le malheur est qu'ils blâment des externats où l'on applique aux deux sexes les mêmes programmes en vue des mêmes examens. Est-il besoin de dire que nous condamnons de toute notre énergie cette pratique aussi anti-psychologique qu'universelle et ancrée dans la tradition ? Il s'agit dans cette critique, par ailleurs, de tout autre chose que de la coéducation ou même de la co-instruction : celles-ci ne sont pas atteintes par ce grief. Et si l'on parait au mal, si chaque enfant, quel qu'en fût le sexe, pouvait — selon le principe de l'Ecole active — développer les virtualités saines qu'il porte en soi, la co-instruction, sur ce point-là, cesserait d'être nocive et ses vertus sortiraient victorieuses de l'épreuve.

D'ailleurs là n'est pas le lieu du débat. Il ne s'agit même pas de savoir si l'on élèvera ou non garçons et filles en commun. Les

circonstances s'en chargent. Et ceci non seulement dans la famille, où les frères amènent leurs amis et les sœurs leurs amies, mais partout : dans la rue, sur les champs de sport, au cinéma, dans les trams et les trains que prennent les écoliers pour se rendre à leurs écoles. Ce fut toujours le cas, dit-on. Admettons-le, avec quelques restrictions. Mais qui ne voit que cette « promiscuité » — pour reprendre le mot de tout à l'heure — a augmenté de singulière façon depuis cinquante ans ? L'instruction obligatoire y a contribué. C'est un truisme, par ailleurs, de déclarer que l'esprit libertaire de la jeunesse s'est accru, ces dernières vingt années. Hier on pouvait, en certaines circonstances, si on le voulait, tenir les sexes séparés et ne les réunir que sous surveillance. Aujourd'hui l'esprit d'émancipation a fait son œuvre : le voudrait-on, on ne pourrait plus empêcher les jeunes de se rencontrer librement.

Ceci n'est qu'un des aspects du problème. Comme le rappelle fort bien Mlle Elisabeth Huguenin dans un ouvrage récent : « La coéducation des sexes », la question, de scolaire qu'elle était, est devenue sociale. Elle ne se pose plus seulement sur les bancs de l'école, mais à l'atelier, dans la profession, dans les bureaux. Les professions féminines ont envahi le forum. Depuis la grande guerre, la femme, la jeune fille, entrent partout ou peu s'en faut.

Savoir se comporter avec l'autre sexe, ceci n'est plus un luxe, c'est un devoir, une nécessité. Ce n'est plus un débat académique qu'il faut instituer, c'est une mesure de sauvegarde sociale. Or aucun « enseignement » n'y fera rien. Les explications demeurent inefficaces. La raison est une digue de sable en présence de la marée de l'instinct. Une seule méthode est bonne : apprendre à dominer l'instinct — je ne dis point : à le refouler. — Avoir bien en main sa volonté, voir clair, se posséder. Et ceci exige l'expérience de la vie et non des théories vagues ou le réseau ténu des bonnes intentions.

Certes l'enseignement, la raison de l'adulte ne doivent pas être exclus. Chez le jeune animal humain, à l'instinct sain, souvent obnubilé, se mêlent des inspirations troubles ; il manque d'expérience et de sagesse ; il serait criminel d'attendre que des désastres se soient produits pour en tirer matière à leçons. Sans aller aussi loin, on sait à quel point des traumatismes affectifs, voire de simples refoulements d'élans subjectifs peuvent empoisonner l'âme et gâter la joie d'un être durant son existence entière. Le rôle de l'adulte est, dès lors, celui du psychologue et de l'intuitif. Sa finesse morale doit l'amener à prévoir les déviations possibles afin de les prévenir. Il serait fou d'attendre d'avoir à guérir un mal déclaré. Ce serait reconnaître que l'on a commis un acte d'imprévoyance grave. Prévenir les écarts de l'inconscient enfantin ou juvénile, canaliser les tendances, leur permettre de se sublimer, les conduire à ce but, voilà le rôle de l'adulte. La non-intervention, que seraient tentés d'adopter certains pessimistes qui se parent du nom de réalistes, est ici un leurre et un danger. Il faut intervenir, mais ni trop tôt, ni trop tard. Présenter trop tôt certaines « révélations », c'est courir le risque de n'être pas compris ou déflorer prématurément certains sentiments qui ne doivent éclore qu'en temps et lieu. Les présenter trop tard, c'est avoir laissé entre temps le hasard faire son œuvre, tant bien que mal, et plus souvent mal que bien. L'ignorance entraîne des dangers ; les dangers sont gros de catastrophes.

Ni l'idéalisme, ni le réalisme sans contrepoids ne sauront nous satisfaire, dans cette lutte. Le premier produit des fruits savoureux, mais rarissimes : on ne peut les proposer en exemple à l'humanité moyenne, à l'immense majorité des parents et des maîtres. Le réalisme, apparemment la seule issue qui reste ouverte si l'on écarte l'idéal inaccessible, n'est pas une solution. Il table sur le hasard favorable, sur l'instinct sain, sur l'intuition. Ces cas peuvent se rencontrer. Le mot de St Augustin repris par Luther demeure vrai lorsqu'il s'adresse à des êtres harmonieux et équilibrés : « Aime Dieu et fais ce que tu veux ! » On revient ainsi à l'idéalisme absolu et au cas rare. En présence de l'être intoxiqué, en présence du hasard néfaste — que les rapprochements sociaux multipliés ne favorisent que trop — l'abstention est le pire des défaitismes. Il est proprement criminel.

*
* *

Et ceci nous conduit à présenter la troisième solution que l'on annonçait au début. La troisième ? Disons plutôt : l'unique. Celle qui se fonde sur la réalité sociologique et sur la vérité psychologique. Celle qui part de ce qui est, de l'inévitable, du rapprochement quotidien des sexes dans la rue, à l'atelier, au bureau. Celle qui tient compte aussi de l'individu tel qu'il est, avec ses tares éventuelles, ses inconséquences, son inexpérience, sa bonne volonté ou sa volonté faible, ses désirs infinis de bonheur ou de plaisir et ses capacités bornées — bornées quant à la raison, illimitées quant à l'illusion.

Et l'on ne s'arrêtera pas, bien entendu, à ce qui est. On visera à ce qui doit être. Qu'est-ce qui doit être ? L'imitation d'un modèle extérieur de perfection ? L'obéissance *perinde ac cadaver* à certains principes de morale laïque ou à certains dogmes métaphysiques ? Oui et non : non, si ces moyens devaient être les seuls en jeu et si on les jugeait essentiels ; oui, s'ils sont englobés dans l'éducation totale et placés à leur rang de valeur dans la hiérarchie des moyens employés et des fins poursuivies.

Partir du fin fond de l'être, avec ses instincts et ses tendances, ses inspirations et ses aspirations et contribuer à développer ce qu'il y a de meilleur en lui, favoriser ses actions et ses pensées dans la mesure où elles tendent à conserver et à accroître la puissance de son esprit — esprit au sens qualitatif du terme, — c'est-à-dire la soif de vérité, de justice et d'amour divin qui couve en tout être, même pathologique (bien que là, il y ait éclipses) — telle est la méthode de la psychologie génétique.

On se rendra compte alors que l'enseignement systématique est la moindre des choses : utile s'il nourrit un besoin réel de vérité, nuisible s'il se manifeste hors de tout contexte, en marge de l'inconscient de l'enfant et de son expérience. L'enseignement ne vaut que comme partie constituante de l'éducation.

A son tour l'éducation ne vaut que si elle vient s'appuyer sur la vie, sur l'expérience vécue, sur des émotions actuelles, limitées aux circonstances du lieu présent et du moment présent. Car l'émotion, comme une étincelle, naît d'un contact : contact entre le degré de développement d'un être, manifesté dans ses instincts, tendances, intuitions et inspirations (simples ou complexes, sains ou morbides) et le milieu qui vient nourrir ces appétits divers ou, au contraire, leur refuse toute satisfaction.

Infinie complexité de l'éducation. Infinie simplicité aussi. Car elle réside en ceci et ceci seulement : centrer l'individualité pour en faire une personnalité ; l'équilibrer, l'harmoniser. Mieux : lui permettre de *se* centrer, de s'équilibrer, de tendre à l'harmonie. Trouver ce centre de convergence des énergies encore éparses est du ressort exclusif de l'intéressé, je veux dire : de chaque être vivant. Réaliser l'accord le plus parfait possible entre des tendances héréditaires ou acquises souvent hétéroclites, les unes riches, d'autres lacunaires, les unes accentuées et hautement différenciées, d'autres demeurées à l'état infantile, les unes et les autres pouvant être fortes ou faibles, dominantes ou effacées — tel est le problème de l'auto-éducation. « Il n'y a pas de suggestion, dirait Coué, il n'y a que de l'autosuggestion ». En ce sens on peut dire, en forçant un peu la note : il n'y a pas d'éducation, au sens restreint de « pédagogie ».

Le problème de la coéducation des sexes est partie d'un tout. On ne saurait l'isoler. L'examen à part serait un leurre. En énumérer les procédés et s'attacher à ceux-ci seuls serait se duper. Tout est dans tout. La totalité sociale, la totalité individuelle, voilà les seuls éléments en présence. Rien de ce que l'on a indiqué plus haut, en étudiant les aspects de la question, n'est sans valeur ; mais rien n'a de valeur hors de l'examen total de chaque situation, et de la formation totale de l'être dans le sens de la possession de soi, de la vision claire de la vérité, du sentiment de la justice, et de l'effort de comprendre et de réaliser l'amour, dans la signification la plus élevée du terme. Et c'est là que surgit à nouveau le rôle insurpassable de l'adulte éclairé : n'est-il pas le témoin de la Raison universelle en présence de la raison déficiente de l'enfant ? Celui qui répond aux questions que pose celui-ci ? N'est-il pas l'écho de la Conscience universelle lorsque la conscience défaillante encore s'égare dans les brumes des aspirations troubles ?

Dans le jeune garçon égoïste, dominateur, volage, repose en germe l'homme complet qu'il aspire à devenir. Dans la fillette intuitive, aux impressions profondes et durables, exposée aux déceptions cuisantes sommeille la mère future, la compagne, la femme qui se sacrifie, mais pour qui le sacrifice peut, selon les circonstances, être la plus pure des joies ou la consommation de tous les esclavages et de toutes les misères.

Comment le jeune homme saurait-il que suivre son instinct conduirait à nuire à l'être qu'il aime — et à soi-même, par choc en retour ? — Comment la jeune fille apprendrait-elle qu'à son désir d'apporter du bonheur doit correspondre l'art de ne le donner — et, dès lors, de ne *se* donner — qu'à bon escient ? Ici encore, l'adulte, non pas le maître au sens restreint du terme, ni le père ou la mère au sens purement formel et légal de ces mots, mais l'Ami ou l'Amie, le psychologue clairvoyant, est irremplaçable.

Coéducation des sexes, fonction de l'éducation totale ; éducation, fonction de la vie ; vie, fonction de l'ascension spirituelle de la personnalité : voilà comment il faut poser le problème ; voilà la seule façon de le poser. En pratique, cela signifie : diffusion de la psychologie génétique, diffusion des connaissances portant sur les lois et les

manifestations de l'inconscient chez l'enfant ; cet enseignement doit être imparti aux adolescents et aux adolescents futurs parents. Cela signifie aussi : Ecole active au service de l'éducation totale. Cela signifie enfin : mesures sociales destinées à éclairer les parents, à avertir la jeunesse, à sauvegarder les êtres faibles. Consultations médico-pédagogiques et de thérapeutique psychologique. La santé physique est fonction de la santé morale, certes ; mais l'inverse est vrai aussi : sans santé physique, la résistance morale est compromise et défaillante. Les mesures à prendre — surtout en temps de crise et de désarroi mental — seront diverses ; elles seront bien souvent urgentes ; elles varieront suivant les temps, les lieux, l'ambiance, l'âge des enfants ou adolescents considérés. Seront-elles efficaces ? A une condition : c'est qu'elles visent à l'auto-éducation et prennent pour fondement non pas l'égocentrisme matérialiste et bassement intéressé de l'être, mais son aspiration à la vie divine : bonheur pour soi et pour autrui, désir de perfection, besoin d'aimer et d'être aimé dans le sens le plus haut de ces termes.

Ad. Ferrière.

Les amitiés enfantines dans la classe de perfectionnement

L'intéressante étude publiée par Mlle Soustre dans la Revue « Pour l'Ere Nouvelle » nous incite à terminer un travail commencé il y a quelques années sur le même sujet mais limité aux élèves de notre Classe de Perfectionnement.

L'enquête fut systématiquement entreprise en 1931. A cette date un rapport présenté à Lyon, au 6e Congrès des Educateurs d'Enfants arriérés, par Mmes Claveau et Vaillot étudiait « l'anormal à l'heure de la récréation ». La partie essentielle de l'étude était faite sur les enfants d'une école internat autonome, à effectif peu nombreux et où se trouvaient à la fois des garçons et des filles, à laquelle étaient joints un petit nombre de cas similaires observés dans une Classe de Perfectionnement pour garçons. Pour ce qui est de nos recherches, en raison de la différence des milieux de l'école autonome et de la classe de perfectionnement, nous avons étendu notre étude du milieu scolaire au milieu social et tenu compte des amitiés hors de l'école. Avec les enfants de notre Classe de Perfectionnement nous espérions obtenir des résultats significatifs car le fonctionnement même de ces classes laisse l'enfant en relation constante avec son milieu social, lequel d'ailleurs influe sur le milieu scolaire.

Voici d'abord quelques précisions sur la façon dont nous avons recueilli les documents. Nous avons essayé d'avoir des renseignements aussi variés et aussi complets que possible sur la *nature* et la *cause* des rapprochements entre enfants anormaux. Pour cela nous avons noté au jour le jour les manifestations qui nous paraissaient particulièrement intéressantes *en classe*, dans les *mouvements généraux* (entrées, sorties, etc...), pendant la *récréation*. La photographie et le film cinématographique nous ont fourni des documents intéressants mais nous avons été arrêtés dans cette voie par la dépense trop élevée pour nous que comportait l'enregistrement par film, procédé qui cependant s'était révélé supérieur à la simple photographie. D'autre part, et afin d'étendre davantage l'enquête, nous avons recherché des renseignements sur l'extension des amitiés enfantines hors de l'école en recueillant les récits commentaires de dessins sur la vie familiale ou la vie post-scolaire. Enfin lorsque dans les conversations entre enfants nous pouvions saisir quelques indications utiles, nous en tenions compte.

L'investigation portera sur cinq années et demie : d'octobre 1928 à avril 1934, se répartissant ainsi : Pour les deux premières années environ, nous nous reportons aux notes recueillies sur le comportement des enfants et qui n'avaient pas spécialement pour but l'étude des amitiés enfantines ; depuis 1930 nous avons suivi la technique que nous venons d'exposer.

Afin de donner plus de clarté à l'exposé, nous croyons bon de fixer tout d'abord quelques points qui nous semblent importants. En premier lieu le « milieu scolaire » semble jouer un rôle important dans la constitution et la persistance des amitiés enfantines : ce milieu sera *ce que le fera* le Professeur. Dans notre classe, malgré l'ab-

sence totale d'homogénéité, nous avons essayé de créer un milieu en nous donnant comme principes directeurs la *collaboration*, l'*esprit de vie en groupe*, la *tolérance* et la *discipline* par le respect d'une règle dont la *nécessité* a été *acceptée*, à laquelle les élèves s'engagent à obéir et qu'ils se chargent souvent de faire observer. Nous pensons que c'est à cause de l'ambiance ainsi créée que nous n'avons qu'exceptionnellement des enfants rebelles à tout contact avec les autres. Ces cas exceptionnels d'isolement voulu, nous les avons toujours constatés en récréation. Mais l'isolement n'a jamais persisté longtemps. Presque toujours au bout de quelques minutes des camarades venaient solliciter l'élève qui restait seul et lui tenaient compagnie, tout comme ils le font en classe. Nous tenons essentiellement à cet apprentissage de la vie collective, justement afin de combattre les réactions dangereuses de l'enfant anormal qui s'isole, s'aigrit et est, de ce fait, amené à des manifestations anti-sociales. Ce souci imprime à notre enquête une orientation particulière que nous tenions à préciser.

En règle générale la vie scolaire est donc une vie à deux ou à plusieurs d'une manière continue et si dans les cas exceptionnels que nous avons enregistrés par le film on voit des enfants isolés, il s'agissait seulement d'un acte de peu de durée et dont il était justement intéressant de noter le déroulement.

*
* *

D'après les constatations que nous avons faites il nous semble possible de classer les amitiés enfantines en deux grands groupes :

1° Les amitiés à la base desquelles se trouve un intérêt ou une satisfaction personnelle ;

2° Une forme beaucoup plus rare et très différente : l'amitié qui semble une transposition de l'amour maternel ou une extension de cet amour au garçon, amitié qui comporte un effacement de soi exerçant sa tyrannie sur le garçon arriéré très souvent égocentrique. Cette amitié ayant pour base un sentiment essentiellement féminin évolue presque toujours vers un sentiment plus masculin : la protection par la force, ce qui, en apparence, rapproche ces amitiés de celles de la 1re catégorie.

Nous n'avons relevé avec les enfants de notre classe aucune manifestation extérieure d'amitié pouvant être apparentée à « l'amour ». Dans les renseignements recueillis, dans les explications de dessins nous trouvons souvent la camaraderie entre garçons et filles, la taquinerie parfois, jamais autre chose.

Il semble donc que les résultats de notre enquête nous amènent à envisager l'amitié enfantine sous deux aspects : 1° un moyen de satisfaire la nature égocentrique de l'enfant ; 2° un état *passager* résultant d'une sorte de transposition de la tendance à l'amour paternel, appelons-le sentiment de protection maternelle.

Nous allons d'abord examiner ce second point.

Il est intéressant de constater que cette sorte de sentiment « de protection maternelle » existe d'une manière générale chez les arriérés. Si nous en jugeons par les résultats de notre enquête sur les plus arriérés, il semble pouvoir se ramener à une imitation, à l'essai de reproduction de soins dont ils ont été l'objet pendant plus longtemps que les autres enfants, mais il s'agit bien ici d'une imitation volontaire avec le ferme désir de réussir. Chose remarquable : certains arriérés se comportent vraiment comme une « petite mère » vis-à-vis d'enfants plus atteints qu'eux : nous en avons vu moucher et surveiller la propreté et les besoins du « petit » qu'ils adoptaient — et qui avait en certains cas le même âge qu'eux — ils se sentaient vraiment une responsabilité. Si le maître sait utiliser cette amitié, le moins atteint cherchant constamment à bien faire s'améliore ainsi tout en améliorant son camarade. Il est souvent intéressant de voir comment la « petite mère » résout une difficulté qui se présente pour « son enfant ». Lorsqu'il s'agit d'un travail scolaire l'enfant trouve parfois mieux que le maître les mots simples qu'il faut pour faire comprendre. Cela ne doit pas surprendre : il a été maintes fois constaté — et nous en donnerons des exemples — que les enfants atteints d'anomalies semblables se recherchent. La « petite mère » a dû bien souvent surmonter des difficultés du même ordre que celles qui surgissent pour son protégé ; il fait inconsciemment mais immédiatement bénéficier ce dernier de ce que lui a appris la méthode des « essais réussis » qui est celle de toute acquisition. La concordance des états psychiques de ces deux individualités est favorable à la découverte de la bonne solution alors que la discordance considérable des mentalités du maître et de l'élève débile éloignait ce dernier de son maître et empêchait l'action de se produire.

Nous constatons une recrudescence de ces « manifestations maternelles » lorsqu'un enfant jeune et grand débile est amené dans notre classe. Tout le monde veut alors être son soutien, son guide et une

belle émulation se produit, qu'il faut non pas réfréner mais canaliser. Dans notre classe les tables sont individuelles, mais en raison de l'importance pédagogique et psychologique des « amitiés maternelles » que nous avions constatées, nous avons conservé trois tables doubles supplémentaires destinées à l'enfant qui doit être guidé par un camarade ou aux enfants désirant faire un travail en commun. Contrairement à ce qu'on pourrait attendre, ce sont souvent les enfants assez atteints qui désirent surtout remplir un rôle pédagogique auprès des grands débiles. Nous ne les décourageons pas et avons assisté à des scènes touchantes pour l'apprentissage de la lecture et les exercices de calcul, le guide essayant de faire acquérir à son protégé les quelques notions que le maître avait eu tant de mal à lui inculquer. L'enfant montre souvent une patience surprenante, le protégé aussi : il y a alors amélioration réciproque. Pour les autres actes de la vie scolaire à faire accomplir par les enfants très atteints, il semble que le moniteur arriéré cède volontiers son rôle de « petite mère » à un autre plus actif, souvent à un instable. Et nous avons journellement ce spectacle réconfortant : l'enfant très atteint est l'objet de soins touchants de la part de nombreux élèves de la classe qui bien vite se partagent les besognes soit intellectuelles, soit matérielles, même les plus humbles selon le degré de développement de chacun.

On pourrait penser que tel instable se proposant pour une besogne d'ordre matériel : accompagner aux privés, habiller son petit camarade, etc., satisfait ainsi son besoin d'activité. Dans ce cas l'amitié maternelle aurait pour cause une satisfaction personnelle, il faudrait alors la ranger dans la première des catégories ; mais nous pouvons faire les mêmes constatations dans d'autres cas où souvent l'élève instable s'impose une contrainte pour donner l'exemple du calme et de la patience à son camarade, en travail manuel par exemple. Nous nous croyons en droit de conclure que certaines amitiés enfantines prennent naissance autour de la faiblesse du protégé par un sentiment d'une essence supérieure à celle que procure la satisfaction de sentiments uniquement égoïstes. La sympathie dans ce cas joue un rôle évident.

Mais une telle amitié se transforme, sans toutefois disparaître complètement, lorsque le protégé est moins faible que dans le cas précédent.

Voici un exemple. René F... nous fut confié le 14 octobre 1930. Il avait alors 8 ans 2 mois et révélait aux tests individuels Binet-Simon un âge mental voisin de 3 ans 2 mois. C'était alors avec René S... le plus déficient de la classe. Il fut adopté par Georges S..., le frère de René. Il est à remarquer que Georges n'aimait pas s'occuper de son frère, il préférait René F... qui, disait-il, « était plus gentil ». Ce rôle de tuteur était partagé par Raymond H... qui avait alors 13 ans et demi. Cependant l'enfant était vraiment l'objet de soins de la part de toute la classe, chacun s'ingéniait à l'occuper ou le prenait à tour de rôle lorsque, étant trop énervé, il gênait la classe. L'enfant s'habitua vite à cette amitié collective qu'il semblait préférer à une tutelle plus personnelle. Georges ne s'occupa guère spécialement de lui que pendant quelques mois, Raymond H... continua pendant toute l'année jusqu'au moment où il quitta l'école. Il fut alors remplacé par André L... C'est sous l'influence de cette amitié collective, sans qu'il nous soit possible de déterminer si un enfant a eu une action plus forte qu'un autre que très rapidement l'enfant s'intéressa au travail scolaire et en particulier à la lecture. Il demanda un livre, qui lui fut accordé. Mais nous ne pouvions lui consacrer tout le temps nécessaire et, de lui-même, il allait demander à l'un ou à l'autre de le faire lire ou de lui fournir des explications. Les acquisitions furent très lentes mais continues. Cependant au fur et à mesure de l'acquisition des connaissances scolaires, l'enfant acceptait moins facilement les conseils qu'il ne sollicitait pas : il voulait bien l'amitié mais non la domination ; et il reste à l'heure actuelle à ce niveau. Toutefois un résultat est acquis de cette influence première des camarades qui reconnaissent l'amélioration de son état et ses progrès scolaires : ils supportent avec tolérance ses manifestations nerveuses : geste de prendre le bras du camarade et de se serrer contre lui, geste de se câliner. En récréation s'il continue parfois à « jouer » seul en faisant une sorte de sautillement avec mouvement des bras, complexe et répété, dont nous avons fait un enregistrement cinématographique et qui ne semble guère s'être modifié depuis que l'enfant fréquente notre classe, ce jeu constitue pour lui une libération musculaire et non une manifestation anti-sociale. Il est toujours un peu « l'enfant de la classe » et chose curieuse, les nouveaux mis au courant par les anciens le considèrent également comme tel. Un fait récent nous apporte confirmation de ce que nous venons de dire. C'est le 23 janvier 1934 à 15 h. 30. Les enfants font du travail manuel, assis à la table spéciale je donne des indications à un élève. René est en face de moi et semble vivement s'inté-

resser à ce que je dis. Puis son regard se porte sur la carte de France fixée tout près, au mur. Soudain il déclare : « Je voudrais bien savoir la géographie » et s'adressant à Paul L... — entré dans la classe de perfectionnement l'année dernière seulement, — à ce moment à côté de lui : « Veux-tu m'apprendre la carte ? » Paul L... était en train de faire un travail manuel qui l'intéressait, il hésite puis l'abandonne en disant : « Oui, je vais essayer de te l'apprendre ». Et j'assistai alors à une très curieuse et très intéressante leçon, dont le compte rendu in-extenso sortirait du cadre de cette étude. Paul L... *révéla* des connaissances que je ne jugeais guère acquises chez lui, il en fut de même pour René F... De plus, les questions de René m'ont suggéré tout un programme pour l'orientation de mes leçons et dont j'ai tenu compte dès la leçon suivante.

Bien plus, il m'est apparu que les bonnes habitudes acquises par la pratique de l'amitié sous la forme que je viens d'exposer persistent assez fortement pour se manifester même hors de l'école. Le 26 janvier 1934 en revenant des douches je remarque Paul L... qui donne le bras à un petit élève de la dernière classe et l'aide à marcher. — Qu'y a-t-il, demandai-je ? « Monsieur, me répondit-il, il doit avoir un mal blanc au pied, alors je l'aide et je fais attention qu'il ne marche pas dans les trous ». Tout cela serait sans grand intérêt si Paul L... était tout naturellement porté à être bon avec ses camarades ; mais ce sont justement ses manifestations anti-sociales qui l'ont fait renvoyer des classes où il se trouvait et ont motivé son placement dans ma classe. Lorsqu'il me fut confié, son attitude pendant les premières semaines semblait prouver que sa réputation n'était pas surfaite. Il a bien changé maintenant et a vraiment des soins « maternels » pour certains enfants. Le 6 mars 1934 je reçois un nouvel élève très atteint. Pendant la récréation, spontanément Paul L... s'occupa de lui et comme il pleuvait, le fit entrer dans le préau. Là il le fit placer près du radiateur ; comme il bavait, il lui essuya les lèvres et le moucha ensuite.

Voici maintenant un autre fait concernant René F... et un autre élève Henri A... Le 30 janvier, René était très énervé, à tel point qu'il bouscula un camarade et protesta lorsque je lui en fis l'observation. Le fait, vraiment exceptionnel, avait frappé tous ses camarades et l'un d'eux, Henri A..., qui est bien l'enfant le plus instable et le plus insupportable de la classe, le prit à part et lui tint le petit discours que voici : « Tu sais, ce n'est pas gentil ce que tu as fait ; avant on t'aimait bien parce que tu étais gentil et que tu n'étais pas méchant mais si tu continues tu vas devenir vilain. Il faut pas t'énerver comme cela et répondre quand on te dit quelque chose sans ça personne ne t'aimera plus ». En entendant cette belle leçon de morale nous souhaitions vivement que son auteur mît en pratique lui-même les bons principes qu'il venait d'énoncer. Leur puissance ne va pas jusque là, et pourtant nous estimons importante la constatation qu'il en reconnaissait le bien fondé.

Cette amitié tutélaire n'est pas toujours sans inconvénients. Le protecteur estime avoir des droits sur son protégé et l'amitié est parfois mise à épreuve à certains moments, on peut même dire qu'elle devient unilatérale. Le protecteur revendique impérieusement son droit à l'obéissance de son protégé. Il faut suivre ses conseils, exécuter ses ordres. Mais évidemment cela ne va pas toujours sans heurts et c'est à l'occasion de ces conflits qu'entrent parfois en action des mesures de coercition : le protecteur s'arroge le droit de correction paternelle, ce que nous ne saurions encourager quelle que soit l'intention de l'auteur. Mais si le grand ami s'arroge des droits, il semble reconnaître avoir des devoirs de protection au service desquels au besoin il emploiera sa force. Ces amitiés nées sous le signe de la protection se manifestent particulièrement en récréation aussi bien avec les enfants normaux qu'avec les anormaux. Mais le protecteur se trouve parfois en difficulté et de véritables conflits se produisent lorsque, par exemple, un groupe d'enfants d'une autre classe vient se moquer du protégé. Cela devient parfois le déclenchement d'une vraie bataille et, évidemment, d'un trouble grave dans la vie scolaire. C'est pourquoi dans notre classe nous favorisons l'esprit de collaboration, l'amitié collective conduisant à la protection, mais nous combattons avec soin la violence, nous empêchons que s'établisse la domination absolue des plus forts sur les faibles.

Justement parce que nous nous efforçons d'empêcher ces actes ou sentiments anti-sociaux de se produire, il nous est difficile de donner des indications précises sur la manière dont pourrait évoluer cette sorte d'amitié livrée à elle-même, sur la persistance des amitiés « maternelles » devenues « paternelles ». La domination d'un seul étant évitée, l'action est plus douce mais il nous semble bien qu'elle se maintient pendant toute la durée du séjour en classe et même longtemps après. En effet, nos élèves ne vivent pas isolés du reste de l'école et dans la cour ils jouent avec les enfants des autres classes. Certains élèves, pour diverses causes, ont quitté notre classe pour aller dans les

classes normales de l'école. Il est encourageant de constater qu'ils se retrouvent, avec plaisir avec leurs anciens camarades et nous avons pu voir que certains nous ayant quitté depuis trois ans s'occupaient parfois d'un petit nouveau de notre classe tandis qu'ils ne semblaient guère faire attention à ceux des classes normales.

Dans les conditions où nous nous trouvons, avec des enfants venant en majeure partie de milieux ouvriers ou commerçants modestes, il y a chez les enfants arriérés deux tendances qui semblent s'opposer et se manifestent différemment suivant les circonstances : une tendance à la vie en collectivité lorsque l'enfant se trouve avec des camarades, mais aussi — et cela semble bien persister longtemps chez l'enfant anormal — une tendance nettement égocentrique qui se manifeste souvent dans ses actions individuelles et se retrouve parfois dans ses jeux.

*
* *

Examinons maintenant les formes d'amitié fondées sur un intérêt ou une satisfaction personnelle. En fait, ainsi que nous venons de l'exposer on ne peut établir une séparation bien nette entre ces deux formes : il est fort probable que dès l'instant où l'amitié « maternelle », cessant d'avoir pour objet les actes élémentaires comportant un effacement de la personnalité, l'abandon de tout orgueil devient plus autoritaire et s'achemine vers la protection, la « domination paternelle », dès cet instant le rôle de « moniteur » met en œuvre des sentiments dans lesquels la sympathie cède le pas aux sentiments égoïstes de l'enfant : l'action de conseiller, de commander, de défendre le mettant en valeur et lui procurant une satisfaction personnelle.

Que les amitiés électives soient commandées par des sentiments égoïstes plutôt qu'altruistes, c'est logique et il n'y a là aucune contradiction avec les conditions de la vie sociale. Bien au contraire, il nous semble que de telles amitiés bien orientées constituent l'initiation la meilleure à la vie sociale avec tout ce qu'elle comporte de petits sacrifices journaliers, de soumission à une Loi supérieure. Mais évidemment — nous le répétons — il faut éviter toute domination trop absolue de la part de certains élèves et même du maître, il faut, en donnant l'habitude et le goût de la collaboration fraternelle, empêcher de se développer les réactions antisociales dûes à la jalousie ou au sentiment — juste ou faux — de l'injustice, il s'agit de faire céder la nature égocentrique de l'enfant devant le devoir de sociabilité. On le peut sans négliger pourtant les satisfactions personnelles que l'enfant trouvera dans cet ordre d'activité.

Ces amitiés peuvent se lier soit pendant le travail afin de vaincre une difficulté, soit le plus souvent, à l'occasion d'un jeu. Nous encourageons les premières chaque fois que nous jugeons leur but louable ; c'est un moyen efficace d'établir la collaboration entre les enfants. Si l'objet de cette collaboration reste en dehors de toute recherche d'avantages matériels, comme cela peut arriver dans une classe de normaux (bons points, succès de compositions, etc...), cette amitié a un caractère de désintéressement que nous cherchons toujours à provoquer.

Les occasions, pour être fort humbles dans nos classes, n'en ont pas moins de valeur à nos yeux. Par exemple, Georges T... n'arrivait pas à rattacher son soulier. Un camarade entreprit de le lui apprendre, il lui montra comment il fallait faire la boucle, cela à plusieurs reprises et finit par réussir. Il en était très fier. De là naquit une amitié dans le jeu qui dura pendant un certain temps. Toutefois, elle ne persista pas, les enfants étant de caractère très différent.

Maurice G... n'arrive pas, au travail manuel, à nouer convenablement le fil de lin autour de la soie qu'il s'agit de faire passer à travers l'étoffe. Raymond B... lui montre comment il faut s'y prendre et l'amitié se continue pendant la récréation malgré l'opposition des caractères, Maurice très violent et batailleur, Raymond au contraire calme et pacifique. Pendant plusieurs jours les deux enfants se placèrent côte à côte pour travailler et jouèrent ensemble à la récréation jusqu'à ce que Maurice puisse travailler seul. Le moniteur était très fier de montrer son savoir à son camarade et son orgueil était facile à remarquer. Nous avons fait de nombreuses remarques semblables. Evidemment il nous faut quelque peu réfréner l'orgueil, mais nous considérons comme d'excellente qualité la collaboration ainsi obtenue.

Les jeux en commun dans lesquels l'enfant peut donner libre cours à son désir de dominer, de « se mettre en relief », permettent l'éclosion d'amitiés plus ou moins durables. Ils sont aussi le stimulant de ce sentiment de solidarité qui pousse à l'action collective et lui donne de l'attrait. Georges T.., mongolien, était peu sociable autrefois. Il a bien changé : il ne conçoit plus maintenant la possibilité de s'isoler dans la cour. Et cependant il jouera très bien seul à la maison ou dans les cas où, malade, il est forcé de rester dans le préau. Mais à l'école il aime les jeux collectifs où il joue un rôle de premier plan. Son jeu favori consiste à « jouer au guignol ». Il ras-

semble ses camarades, les groupe autour de lui et « fait le guignol ». Il a évidemment beaucoup de naturel pour ce genre de jeu et ses camarades l'aiment bien parce « qu'il est rigolo ». Malheureusement, certains enfants normaux des autres classes se moquent parfois de lui et de là naissent de petits conflits.

Nous n'insisterons pas sur les cas que tout le monde connaît pour l'organisation des jeux. Chez les anormaux comme chez les normaux, il y a des organisateurs, mais les enfants même assez déficients de notre classe manifestent parfois le désir de commander. Il y a des groupes électifs qui se forment pour le jeu et ont une notable persistance. Nos collègues ont constaté, comme nous l'avons remarqué nous-mêmes que souvent les enfants atteints des mêmes anomalies ou de formes voisines d'anomalies se recherchent pour jouer.

Tout comme chez les normaux d'ailleurs où l'observation a été fréquemment faite, nous avons noté chez certains anormaux une forme d'attraction d'une nature bien particulière : certains enfants se recherchent pour se battre, non pas parce qu'ils se détestent, bien au contraire, parce qu'ils aiment la lutte et les coups. Après la bataille il y a parfois des pleurs, protestations, bouderie de quelques minutes si les coups ont été trop violents, mais les enfants continuent à se rechercher et recommenceront à se battre dès que l'occasion favorable se présentera. Nous avons maintes fois relevé cette attitude chez Maurice G... et René S... d'une part et d'autre part chez cinq autres enfants dont les anomalies étaient cependant bien différentes. Cet amour de la lutte, de la violence a été constaté dans diverses circonstances mais c'est surtout pendant la récréation que la chose est visible. J'ai pu, sans être remarqué, prendre quelques photographies bien caractéristiques. Il est certain que cette forme de l'amitié ne peut être encouragée, car chez un grand nombre de nos enfants anormaux, elle s'aggrave de déformations fréquentes de la sensibilité. Un exemple : René S... était tombé une fois chez lui, dans l'escalier, en venant à l'école. Il avait au front une énorme bosse, presque de la grosseur d'un œuf de pigeon ; il trouvait cela très drôle et riait en venant me montrer son front. Il est certain que cette insensibilité relative tend à provoquer une violence accrue des coups, pouvant devenir très dangereuse. L'exemple donné par ces enfants, d'autre part, peut parfois donner lieu à des réactions d'imitation par des autres enfants de la classe et aussi de l'école.

Il est une autre forme d'association élective, bien connue, des éducateurs d'anormaux et malheureusement assez fréquente : c'est l'association réalisée en vue de commettre un acte délictueux mais profitable. Mais y a-t-il alors vraiment amitié ? Cela est parfois assez difficile à préciser. En certains cas, il semble bien que non et sitôt l'acte délictueux commis, lorsqu'il s'agit d'exploiter le profit, l'amitié, s'il y en avait, fait souvent vite place au sentiment opposé. Et cela n'est pas spécial aux enfants. Avec certains anormaux nous avons pu cependant constater un sentiment de sympathie assez durable entre les membres de l'association ainsi formée, mais dans les deux cas les plus caractéristiques que nous avons observés, il y avait à la tête un meneur, véritable chef de bande qui savait flatter ses camarades, leur assurer des profits et, sans que ceux-ci s'en rendent bien compte, les manœuvrait tout en leur laissant le sentiment de leur responsabilité. Bien qu'en apparence partagée, l'amitié était donc plutôt unilatérale.

Cette forme de l'amitié née dans des conditions délictueuses est la plus difficile à combattre par le maître. L'action éducative n'est efficace que pendant la présence des enfants à l'école, elle cesse à la sortie où ils se retrouvent et très souvent ils se fréquentent chez eux. L'action de redressement de l'école est fort difficile, parfois très compromise, en certains cas malheureusement impossible. Dans les deux cas dont j'ai parlé, je n'ai pu prévoir pour les empêcher certains délits commis hors de l'école mais je suis à peu près certain de les avoir à peu près tous connus et j'ai fait tout mon possible soit pour faire obtenir réparation, soit pour en empêcher le retour. Un des « chefs de bande » qui s'était signalé dès l'école maternelle par ses fâcheuses tendances se promena d'école en école et échoua dans ma classe à 11 ans. Malgré de multiples tentatives de sa part, il a été possible de l'empêcher de former une association délictueuse aussi bien avec les enfants de la classe qu'avec ceux de l'école, mais il recruta une bande parmi les enfants habitant un groupe de maisons ouvrières voisin et qui, bien que fréquentant une autre école, étaient amis d'enfants de notre classe. Encouragé par sa famille qui profitait de ses vols, il commit de multiples larcins en compagnie de deux enfants et cela dura près d'un an. Puis il se livra à des vols plus importants, en apparence seul — peut-être pour ne pas partager les profits avec d'autres — en se livrant parfois à des violences vis-à-vis de femmes ; il ne venait plus à ce moment à l'école malgré les avis d'absence et la famille semblait bien être complice. Il fut arrêté, traduit en justice et je n'ai pu savoir ce qu'il était devenu.

L'autre « chef » me donna beaucoup de

mal. Sortant d'un préventorium, il me fut confié à 11 ans à cause, disait-on, de son mauvais caractère. Il était soutenu par sa mère qui ne capitulait que devant l'évidence. C'était vraiment le type du « chef de bande » : Il entraîna une fois trois élèves de la classe à commettre un larcin. La mère, prévenue du vol de l'objet — il s'agissait d'un petit vaporisateur — alla le payer au commerçant et me déclara qu'elle l'avait donné à son fils « pour son travail ». Cet enfant se lia d'amitié persistante avec l'un de ses complices en cette affaire bien que la famille de ce dernier ait reçu de ma part un avertissement. Les insistances de la mère du « chef » avaient détruit l'effet de mon avertissement auquel personne n'attacha l'importance qu'il aurait fallu. Amitié qui dura plus d'un an et ne fut mise en danger qu'à la suite d'un vol de films dans une armoire de l'école. Les familles furent appelées et durent rembourser. Mais l'enfant était si bon comédien qu'il réussit à s'introduire à nouveau dans la famille de son camarade en se donnant des apparences de victime et, tout à la fois, en montrant une apparence de contrition qui fit si bonne impression que les deux enfants se fréquentèrent à nouveau. L'amitié dura jusqu'au moment où, quelques mois après, la famille de l'enfant complice déménagea. Quant à l'autre, il revint encore en classe pendant un certain temps mais ne fit plus de nouvelle victime parmi ses camarades. Finalement il déménagea à son tour en déclarant avant son départ qu'il n'irait plus à l'école et aiderait sa mère qui allait ouvrir un débit de vins en banlieue.

Dans ce cas il y avait vraiment un sentiment qui pouvait s'appeler de l'amitié. Cette forme néfaste de l'amitié doit faire l'objet de l'attention la plus vigilante de la part de l'éducateur : si son action peut être efficace tout au début avec un enfant jeune, il n'en est pas toujours de même un peu plus tard.

Certains collègues croient avoir constaté des amitiés liées entre anormaux dans des buts d'onanisme ou pour des questions d'ordre sexuel. Nous n'avons fait jusqu'à présent aucune remarque semblable dans notre classe. Par contre, deux cas nous ont été signalés parmi les élèves dits normaux de l'école. Nous n'insisterons donc pas car il nous semble que de ce côté les enfants dits normaux n'ont guère de différence avec les enfants dits anormaux : en raison du retard de l'évolution physique, un certain nombre de ces derniers seraient peut-être moins portés à ces actes bien que des observateurs superficiels, jugeant sur des cas exceptionnels mais qu'ils ne considéraient pas comme tels, aient prétendu le contraire sans toutefois en apporter des preuves convaincantes ou des observations sûres.

*
* *

Il nous faudrait aussi déterminer dans quelle mesure les amitiés nées à l'école pénètrent dans la vie familiale de l'enfant, mais ce fait n'est nullement particulier aux enfants normaux. Les enfants anormaux eux-mêmes sont la cause de tels rapprochements entre familles. Nous avons enregistré deux cas bien probants d'amitiés enfantines déterminant des relations dans leurs familles, dont nous suivons toujours l'évolution grâce aux commentaires des dessins sur la vie familiale faits par les enfants. Une amitié de cet ordre dure depuis cinq ans et englobe non seulement les deux enfants de la classe mais aussi leurs frères.

Dans cet ordre d'idées, il nous semble que toutes les constatations faites pour les enfants normaux sont valables pour les anormaux. Sont-ils d'ailleurs plus insensibles que d'autres à l'amitié ? Nous ne le pensons pas et serions presque portés à croire le contraire : il nous semble que les anormaux, même les anormaux profonds sont très sensibles à l'affection. Si les amitiés affectent des formes moins apparentes qu'entre normaux, elles n'en sont pas moins sincères sans plus, ceux-ci n'ont pas les mêmes possibilités de démonstrations que ceux-là.

Notre enquête n'a porté que sur des garçons. On serait en droit de se demander comment se comportent les filles, en particulier dans leurs manifestations d'amitiés de protection. Cette question délicate pourrait donner lieu à des enquêtes objectives. Peut-être conduirait-elle à des conclusions intéressantes. Mais n'ayant pas les éléments de l'enquête, nous nous contentons de poser la question.

M. Prudhommeau.

Développement des idées morales chez l'enfant

Communication extraite du compte rendu du VIe Congrès international d'Education Morale (Cracovie, sept. 1934)

Nous avons l'intention de donner un aperçu bref des recherches sur la genèse des éléments essentiels à la morale. Il ne s'agit pas d'analyse directe de la morale enfantine vécue à l'école ou dans la famille. Nous ne voulons pas discuter les conduites ou sentiments moraux, mais étudier les lois de formation de quelques notions qui sont à la base de la morale, pour essayer de formuler une hypothèse explicative de cette évolution, en la confrontant avec diverses thèses, particulièrement significatives, de la sociologie et de la psychologie morale d'aujourd'hui. Nous essayerons de dégager, à titre de conclusion, quelques conséquences pédagogiques.

Toute morale consiste en un système de règles et l'essence de toute moralité est à chercher dans le respect que l'individu acquiert pour ces règles. Pour tenter une étude psychologique de ces faits chez l'enfant, il faut chercher un domaine, où les règles à respecter sont le plus spontanées. L'enfant reçoit les règles morales toutes élaborées par l'adulte et il y a une difficulté énorme pour l'analyse, de faire la distinction entre ce qui provient du contenu même des règles, et ce qui provient du respect de l'enfant pour l'adulte qui les lui a imposé. Aussi avons-nous eu l'idée d'étudier la pratique des règles et la conscience des règles à travers des institutions ludiques (jeux sociaux), où l'intervention adulte se réduit au minimum. Nous nous plaçons, en tant que psychologues, au point de vue de la morale enfantine, et peu importe qu'au point de vue de la conscience adulte ces règles du jeu nous paraissent ou non *morales*. Cette étude révèle tout d'abord que la règle évolue avec l'âge. Au point de vue de la pratique de la règle, on peut distinguer quatre stades successifs :

Le stade purement *moteur* et *individuel*, au cours duquel la règle naît à l'occasion de la ritualisation des schèmes d'adaptation motrice, le jeu restant individuel.

Deuxième stade, qu'on peut appeler *égocentrique*, qui débute au moment où l'enfant reçoit de l'extérieur des règles codifiées ; mais tout en imitant ces exemples, l'enfant joue pour soi, sans souci de codification des règles.

Troisième stade, stade de la *coopération naissante*, avec apparition du souci du contrôle mutuel et d'unification des règles.

Enfin, le quatrième stade, celui de la *codification des règles*.

Quant à la conscience de la règle, nous trouvons une progression non moins nette que nous pouvons exprimer sous la forme de trois stades : durant le premier stade, la règle n'est pas encore coercitive, ou bien parce qu'elle est encore purement motrice, ou bien (début du stade de l'égocentrisme), parce qu'elle est subie à titre d'exemple intéressant et non de réalité obligatoire. Durant le deuxième stade, la règle est considérée comme sacrée et intangible, d'origine adulte et d'essence éternelle. Durant le troisième stade enfin, la règle est considérée comme une loi due au consentement mutuel.

Il y a donc relation entre le stade de développement relatif à la pratique effective des règles et de la conscience de la règle. A mesure que la règle s'intériorise, elle perd le caractère du sacré et apparaît comme libre produit du consentement mutuel et de la conscience autonome. Au respect mystique des lois, correspond une application encore rudimentaire de leur contenu, tandis qu'au respect rationnel et motivé, correspond une observation effective de chaque règle. Nous sommes en face de deux types de respect de la règle, correspondant à deux types de comportement social : la règle coercitive due au respect unilatéral et la règle rationnelle due au respect mutuel.

Pour comprendre l'importance de la distinction entre ces deux respects et pour pouvoir passer de l'étude de la règle du jeu à l'analyse des réalités morales, imposées par l'adulte à l'enfant, il nous faut aborder en quelques mots la question de l'individu et du social. Selon Durkheim, la pression du groupe sur l'individu suffit pour expliquer l'apparition du sentiment de l'obligation morale ; la règle apparaît comme obligatoire à la conscience, parce que la vie commune transforme cette conscience en sa structure même, en lui inculquant le sentiment du respect. Mais Durkheim n'a pas fait la distinction nécessaire entre les diverses actions de la vie sociale : la contrainte et la coopération. L'esprit de discipline constitue le point de départ de toute moralité et les règles s'élaborent par la vie sociale. Mais, comme nous venons de le voir, les règles, à mesure du développement de la vie sociale enfantine, changent au point de vue de la nature du respect.

La difficulté du durkheimisme, en ce qui

concerne les variétés des respects, nous semble être la suivante : Durkheim pose la société comme formée d'une seule génération, il néglige la signification des rapports d'âge. Nous prétendons par contre que le facteur principal du conformisme obligatoire chez les petits est surtout le respect de l'âge. La pression des générations donne naissance à la contrainte sociale et il lui faut opposer la coopération qui constitue le rapport social le plus important pour l'élaboration des normes rationnelles. En faisant la distinction entre la contrainte et le respect unilatéral d'une part, coopération et respect mutuel d'autre part, nous ne sortons pas de l'hypothèse féconde de M. Bovet, suivant laquelle les sentiments moraux sont tous liés au respect qu'éprouvent les individus les uns pour les autres. Mais pour comprendre comment la morale du devoir permettra l'apparition de la morale du bien, il nous semble nécessaire de faire intervenir le rôle du respect mutuel et avec lui la coopération. Car, comme nous le verrons, en étudiant l'évolution des idées des enfants sur le mensonge, la véracité, leur conception de la responsabilité et de la justice, il se manifestera toujours cette distinction entre l'autorité contraignante et la coopération.

Seule la coopération implique dans le développement de la conscience morale la distinction du fait et du droit, de l'obéissance effective et de l'idéal indépendant de toute consigne réelle, tandis que la contrainte ne produit qu'un conformisme obligatoire des consignes morales.

Par analogie avec l'effet de la contrainte intellectuelle dans le domaine de la raison, la contrainte morale produit, ce qu'on peut appeler un *réalisme moral*. Les règles, reçues du dehors, sont acceptées dans leur absolu littéral, le bien est confondu avec l'obéissance. Les actes sont évalués en fonction de leur conformité matérielle avec les règles et non en fonction de l'intention qui les a déclenchés : le réalisme moral entraîne une conception objective de la responsabilité. Il faut ajouter que souvent la contrainte s'impose à la conscience et a pour effet la responsabilité objective, sans l'intention de l'adulte. Car le réalisme moral est le produit de deux séries de causes : les unes propres à la pensée de l'enfant (réalisme enfantin), les autres dues à la contrainte exercée par l'adulte. Or, seule la coopération peut faire sortir l'enfant de son état d'égocentrisme inconscient.

La réciprocité est le facteur essentiel de l'autonomie, qui est la condition *sine qua non* de la vraie moralité. Le passage de la morale de l'hétéronomie à la morale d'autonomie ou de la coopération peut être le mieux étudié à base d'une analyse psychologique de l'évolution de la notion de justice. La justice est la condition immanente des rapports sociaux et à mesure que croît la solidarité entre les enfants, la justice se dégage en autonomie. Mais les notions du juste et de l'injuste s'imposent à la conscience enfantine plutôt aux dépens et non à cause de l'autorité adulte, car le développement de la justice suppose l'autonomie. Dans la mesure où l'adulte pratique la réciprocité avec l'enfant, il exerce son influence sur l'évolution des idées morales.

Tout le monde est d'accord, qu'il existe une parenté entre la logique et la morale. La logique rationnelle se constitue en fonction de la socialisation de la pensée, de même la conscience morale se développe en fonction du développement de la solidarité. Certes, on peut obtenir des conduites morales en les imposant de l'extérieur à l'enfant. Mais nous ne créerons pas en lui l'attitude morale nécessaire pour qu'il soit préparé à résoudre par lui-même les conflits de conscience qui se présenteront à lui au courant de sa vie.

Empruntons un exemple du domaine intellectuel, de l'enseignement de l'arithmétique. Dans plusieurs cas nous avons vu que les enfants ont appris à bien pratiquer certaines techniques opératoires sans aucune compréhension du sens de ces opérations. Sur un stade élémentaire, cela suffit, mais dès qu'il est devant un problème plus difficile, il lui faut comprendre le sens fonctionnel des opérations pour pouvoir les combiner et les appliquer correctement. Or, l'enfant n'étant pas préparé à raisonner sur les notions apprises, s'étant borné à leur application directe, reste devant des difficultés insurmontables.

De même dans le domaine moral : par la morale de contrainte nous imposons à l'enfant des conduites élémentaires, mais nous ne le rendons pas capable de résoudre des conflits de conscience plus complexes, où une consigne simple ne suffit plus. Pour cela, il faut créer en lui une conscience morale autonome. Seule une pédagogie de coopération et du respect mutuel arrivera à ce but, et tant la famille que l'école devraient tendre à la réaliser.

Jean Piaget,

Professeur à l'Université de Genève,
Directeur
du Bureau International d'Education,
Président
du Comité Exécutif international
des Congrès d'Education Morale.

L'Education morale et la Correspondance Scolaire Internationale

Rapport présenté au VIe Congrès International d'Education morale (Cracovie, septembre 1934)

Monsieur le Président,
Mesdames, Messieurs,

Comme je ne suis en aucune manière un théoricien de l'éducation morale, j'imagine que l'invitation dont m'a honoré votre Comité s'est adressée au Directeur du Bureau français de la Correspondance Scolaire Internationale. Vous trouverez donc tout naturel que je prenne comme sujet de cette communication l'étude des rapports que peut présenter pour les écoliers ce genre d'activité avec leur éducation morale. Je me borne à déposer mon témoignage, fruit d'une assez longue expérience d'éducateur et d'organisateur de la correspondance scolaire entre nations.

Il y a un demi-siècle, la question de l'Education morale ne se posait pas dans notre enseignement. On aurait estimé que l'expression formait pléonasme. Dans l'enseignement secondaire, notamment, on ne songeait pas à introduire de leçons de morale. Les auteurs latins d'une part, du *De Viris* à Tacite et à Sénèque, et d'autre part la classe de philosophie, assuraient avec la religion la formation du sens moral et son développement. C'est avec l'apparition des classes sans latin et de l'enseignement féminin, longtemps dépourvu de langues anciennes, qu'est né le souci d'enseigner la morale. Les matières scientifiques et autres, étrangères aux anciennes humanités, ayant envahi tous les programmes, on s'est préoccupé de faire une place à l'enseignement moral. J'expose sans discuter. Notons seulement qu'on parle *d'enseigner*, ce qui implique un corps de leçons *ex cathedra*.

L'ancienne manière était, à mon sens, supérieure. Elle visait indirectement, par la contagion des exemples, et par l'atmosphère créée, à développer le sens du bien. Avec la nouvelle manière, l'élève risque de rester purement réceptif, ce qui est bien près d'être passif. A la jeunesse, il a toujours fallu autre chose ; à l'enfant d'aujourd'hui, il faut plus que jamais le sentiment d'une activité propre. Dans l'enseignement collectif, théoriciens et praticiens de l'éducation accordent une place de plus en plus grande à la notion de l'individu, de la petite personne humaine, qu'on ne peut enrichir qu'en la respectant. De là procède, en nombre de pays, la faveur dont jouissent les principes et les procédés de *l'école active*.

Parmi les manifestations de cette pédagogie nouvelle, le mouvement de la Correspondance scolaire est, sans conteste, le plus considérable en étendue et en résultats. Ses heureux effets sur la connaissance des langues sont trop clairs. Essayons ici de dégager l'influence de cette activité libre sur la formation morale de l'adolescent.

En insistant, comme il est juste, sur cette activité libre, nous écartons presque totalement la correspondance collective dirigée, préconisée par certains milieux, qui est indiquée pour les tout jeunes élèves (Croix-Rouge de la Jeunesse) et qui, dans des circonstances déterminées, n'est pas sans présenter quelques avantages. Mais sa place, dans l'ensemble d'un mouvement qui, en moins de quinze ans, a mis en relations plus d'un million d'écoliers, reste très restreinte.

L'enfant normal, de bonne et forte vitalité — nous laissons exprès les aptitudes intellectuelles de côté — est essentiellement une énergie de découverte et d'idéalisation. Pour lui, le camarade étranger dont il reçoit lettres et autres marques tangibles d'amitié, c'est l'inconnu qu'on peuple de ses plus beaux espoirs, c'est une demi-création de l'instinct poétique, c'est l'oiseau bleu, qui avait essayé de se poser sur l'épaule de tel ou tel ami très proche, mais que les heurts de la vie quotidienne avaient effarouché et qui s'est réfugié, au-delà des monts ou des mers, chez le petit étranger dont le pays est mystère et dont les lettres ne montrent que les aspects les plus gentils.

L'atmosphère — la plus favorable, je le reconnais — étant ainsi indiquée, je cède la parole aux usagers de la C. S. I. et aux professeurs qui l'emploient pour leurs élèves et qui, dans leur rapport de fin d'année, nous communiquent leurs constatations et nous expriment leur sentiment. Je vais vous lire une série d'extraits et ensuite, d'après ces textes, nous essaierons ensemble, de dégager une synthèse et une conclusion.

Tout ce mouvement ayant sa source dans

la bonne volonté, je ne saurais mieux commencer que par ces lignes d'une Savoyarde envoyant sa première lettre (22-5-34) : « C'est une Française de 14 ans qui vous écrit. Et c'est à l'occasion de la *Journée de Bonne volonté* que j'ai eu cette idée. Je vous demande d'être mon amie... »

Un jeune Anglais envoie à son amie du Gard, devinez quoi !... des graines de pensée à semer dans son jardin.

Interrompons ces échanges de bons sentiments par une observation générale, qui, tout en étant surtout d'ordre pédagogique, retiendra pourtant, je crois, l'attention des éducateurs et des moralistes. Un professeur nous écrit : « Les lettres qui m'arrivent d'outremer donnent une assise à la leçon de langage... Ce ne sont plus des mots bizarres et vides qu'ils entendent ; mais les mots même dont se sert leur petit ami. Dès lors, ils *veulent* apprendre et du coup l'enseignement devient vivant ». Si peu disposés que nous soyons ici à mettre l'accent sur la pédagogie, cette remarque la dépasse. Elle met le doigt sur le secret bienfait de la C. S. I., qui est de provoquer la volonté d'apprendre. Par là, elle remédie à une grande faiblesse de nos errements traditionnels, qui sont d'offrir le repas avant d'avoir fait naître l'appétit.

Revenons à la bonne volonté et notons qu'elle est contagieuse. Je ne connais pas de plus joli tableau que celui qui nous est présenté par cette lettre d'un Cours complémentaire de Paris.

« Rien n'est si amusant que le déballage collectif des petits envois des correspondants... Les bonbons de la Saint-Valentin — coutume anglaise — sont dégustés en commun. Les favorisées sont enchantées, certes ; mais les camarades témoins de ces échanges se montrent aussi heureuses que les propriétaires : ce qui arrive dans la classe appartient un peu à tout le monde ; on se passe les photos, les cartes illustrées... la discussion autour des lettres continue dans la cour de récréation ; on juge, on compare et pendant ce temps-là l'esprit travaille, l'horizon s'élargit, les frontières reculent et disparaissent momentanément ; une atmosphère est créée... »

Cet état d'esprit, cette disposition à l'entente, anime aussi les professeurs à l'égard de leurs collègues et des pays de ces collègues. Un professeur de la Sarthe nous dit être un adepte fervent de la C. S. I. « pour les précieuses sympathies et les solides amitiés qu'elle fait naître entre les peuples » — opinion que pourraient corroborer nombre d'autres extraits. Je n'en citerai que deux ou trois : il est naturel, dans cette vénérable capitale de Cracovie, que je les aie choisis se rapportant à la Pologne.

Une maîtresse des Cours complémentaires de Corbeil nous écrit : « Nous avons reçu de Pologne plusieurs missives qui prouvent les nombreuses sympathies que la France compte dans ce pays. Elles sont rédigées en un Français correct et même élégant. Nos élèves conservent précieusement pour les mettre dans leurs cahiers de littérature, de géographie ou d'histoire, tous les documents reçus de l'étranger. » Nul doute que les Polonaises n'en fassent autant. Elles ne choqueront plus cette petite Algérienne qui fut naguère fort offusquée qu'on lui ait demandé des photos de lions errant en liberté dans les faubourgs d'Oran !

Mlle Beau, de l'Ecole Normale de Périgueux, s'entretient de littérature, peinture, musique, coutumes locales, sociologie et pratique l'échange de documents avec M. Blyschz, Polonais élevé sous l'ancien régime en Haute-Silésie et qui n'était pas d'abord sans préjugés contre la France. De part et d'autre, le résultat est excellent pour la compréhension mutuelle des pays respectifs.

D'autre part, M. Pinguet, censeur au lycée de Charleville, a pris l'initiative d'une correspondance groupée avec le Lycée de Dublin. « Nous commençons, dit-il, à connaître la Pologne et pour tous c'est une révélation... Nous envisageons la formation d'une caravane polonaise en France. »

Grands et grandes élèves retirent beaucoup de profit de la correspondance tout en français, qui s'impose dans certains cas. Nos Normaliennes sont dans l'admiration devant la culture des jeunes Polonaises... Mlle Balzeau, de Corbeil, signale l'aimable attention d'une dame professeur polonaise qui, venant à Paris, tint à apporter des souvenirs de Pologne préparés par ses élèves pour leurs correspondantes françaises : poteries, broderies, etc...

Des antipodes, de Nouvelle-Calédonie, nous arrive la même note, qui souligne l'élargissement d'horizon international qu'apporte l'échange scolaire des lettres. Parfois, l'expression de ce sentiment prend un tour naïf et touchant comme dans cette jeune lettre des Etats-Unis : « Aren't governments stupid ? Why can't America and France love each other like you and I ? » et plus loin : « You make France a reality to me ».

Pour ce qui regarde plus directement l'esprit de paix, on en trouve de nombreuses manifestations. Un maître de Condom croit « plus que jamais à la valeur pacifiste de la C. S. I. depuis son voyage outre-atlantique ». « La C. S. I. augmente la bonne

volonté entre nations, écrit un professeur de Bordeaux, plus que bien des manifestations tapageuses ». En face de ces témoignages français, je tiens, entre beaucoup d'autres, à joindre celui d'une dame professeur de Philadelphie. « La C. S. I., dit-elle, est un procédé qui a une valeur inestimable pour l'étude des langues et pour l'entente cordiale entre la jeunesse de nos deux nations ».

Précisons avec des exemples concrets. Une jeune Bretonne de Lannion, qui correspond déjà avec une Belge et une Polonaise, apprenant qu'une élève Allemande malade n'avait plus sa correspondante habituelle, s'est offerte pour la remplacer. On l'a trouvée à plusieurs reprises pleurant sur une lettre nouvellement reçue.

Une élève de Thaon, dans les Vosges, a envoyé à sa camarade autrichienne un dessin illustrant les horreurs de la guerre ; et celle-ci lui a en retour adressé une poésie sur le même sujet.

Autre fait de sympathie, la correspondance s'élargit par ce qu'on peut appeler contagion familiale. Un élève de Philippeville (Algérie), reçoit des lettres affectueuses de la mère de son camarade anglais. Au bébé qui naît on envoie des articles de trousseau (Burton-on-Trent). Une famille américaine a été jusqu'à donner à une nouvelle-née le nom de baptême de la correspondante : Germaine-France.

Encore un exemple de contagion familiale : Mlle Marconnet, de Paris, signale qu'une mère écossaise écrit régulièrement à une maman parisienne. Parfois, comme à Saint-Claude (Jura), la maladie en est la cause. A la suite d'une fièvre scarlatine, la mère écrit elle-même pour ne pas interrompre l'échange. « Vos lettres, lui répondon, font la joie de toute la famille. » Contagion morale, contagion familiale, ne sont pas purement platoniques. Il s'en suit, non seulement des présents, qui sont de jolis gestes quand il y a des moyens matériels, mais des efforts qui sont des sacrifices.

En plein cœur de la vieille France, d'un vieux bourg de l'Indre, qui est resté ce qu'il était il y a des siècles, me vient cette lettre d'une modeste Ecole Primaire Supérieure : « Mes 16 correspondantes régulières ont échangé pendant cette année environ 400 lettres... ce sont des enfants de condition très modeste qui n'ont que très peu d'argent de poche et qui en consacrent bien volontiers la plus grande partie ou la totalité à leur correspondance. Un certain nombre d'entre elles sont des enfants de l'Assistance publique et leur sacrifice est encore plus grand. »

Au Collège de garçons de Saumur : « Un fils de tonnelier, souvent malade, dont la mère (4 enfants) fait des ménages, prélève sur son maigre superflu l'argent nécessaire pour les timbres, journaux, gravures et livres qu'il envoie à son correspondant anglais. »

Dans des cas d'indigence marquée, la caisse commune de l'Ecole parfois prélève la petite somme nécessaire pour qu'une élève défavorisée ne soit pas privée de se joindre avec ses compagnes à l'échange de lettres (CC. Paris et E.P.S. Nantes).

Le Lycée de garçons de La Rochelle et plusieurs autres vont dans ce sens jusqu'à offrir une bourse de voyage en Angleterre à un lauréat de la C. S. I.

Souvent des familles elles-mêmes, soit en France, soit à l'étranger, offrent un séjour de vacances aux partenaires de leurs enfants.

Autre exemple de sacrifices personnels : De l'Ecole Pratique de Creil, Mlle Viala nous signale une élève, fille de petits ouvriers de situation très modeste, qui parvient par ses propres moyens, à écrire à 13 correspondants, dont 9 de langue anglaise.

« La C. S. I., nous écrit-on des montagnes de l'Ardèche, intéresse beaucoup les élèves d'une lointaine province comme la nôtre : ils se sentent moins isolés. D'autre part, au contact de leurs correspondants anglais, ils ont appris en français la concision qui n'exclut pas la courtoisie, en hygiène le culte de leur corps (si j'ose dire) — au point de vue moral, j'ai senti peu à peu les préventions de leurs correspondants anglais et surtout américains disparaître ; à côté d'un Paris montmartrois, bien factice, leur est apparue la France au travail. » Et voici dans la même école quelques remarques piquantes faites sur le caractère des peuples saisi à travers les lettres.

« Les lettres italiennes sont semées de détails pittoresques, de notes vives, ne manquant pas d'un certain esprit railleur. Les Belges, plus pondérés et plus réfléchis, cherchent à donner une idée favorable de leur pays... en contant quelque trait de bonté ou de courage qui les a frappés. »

Nous avons vu un cas de maladie. La mort, hélas, n'épargne pas le petit peuple de la C. S. I. Du Jura, on nous avise qu'une correspondante d'Outre-Manche est morte. Sa famille envoya la triste nouvelle, la semaine même, la photographie de la tombe et la dernière carte illustrée que la petite malade destinait à son amie. A l'annonce de ce deuil, « toute la classe pleura et nous sentîmes bien que le cœur humain est le même partout ; de telles minutes, conclut la maîtresse qui nous en fait part,

valent plus pour le rapprochement des peuples que les plus beaux discours. »

A côté de cette tristesse, qui d'ailleurs réunit les cœurs, il existe aussi l'aspect consolateur de la correspondance. Mlle Michel-Briand, du Lycée Lamartine, à Paris, parle d'une élève « jusqu'à l'année dernière restée moyenne, très assombrie par la mort de sa mère, qui semblait ne plus trouver aucun plaisir à son travail. Il est remarquable de voir la transformation amenée par sa correspondance avec les jeunes étrangères. Non seulement elle commence à surmonter sa tristesse, mais cet intérêt nouveau et très puissant pour elle lui a donné une ardeur qu'elle n'avait jamais eue auparavant. Elle est devenue une des meilleures élèves de sa classe en anglais. »

De Perpignan : « Cet hiver, je vis venir Suzanne (une de ses élèves), un soir toute bouleversée. Elle venait d'apprendre la mort subite de son amie. Ce fut pour elle un terrible chagrin. Des lettres touchantes ont été échangées entre les deux familles et Suzanne écrit maintenant à la sœur aînée... en souvenir de l'affection qui l'unissait à la petite disparue. »

Voici encore un exemple de délicatesse morale et du besoin de venir en aide (E.P.S. de Cannes). C'est une jeune Anglaise qui parle.

« Tu dis dans ta dernière lettre que tu me donnes beaucoup de travail quand je corrige tes fautes. Non, ma chérie... tu devrais employer le mot — plaisir —. Si tu n'avais pas de fautes dans la construction de ton anglais, tu n'aurais pas besoin de moi et l'on me donnerait une autre correspondante et je serais bien triste, car je t'aime beaucoup. »

Le 26 décembre dernier, on me signale le fait suivant : « Une amie avait depuis 1917 une correspondante anglaise. Cette Anglaise s'est mariée ; son mari est privé d'ouvrage. Un bébé est né ; à force de privations l'enfant va bien, mais le père est tombé malade. La situation était tragique : pas d'argent, pas de travail. On allait leur couper le gaz, quand leur est arrivé — de la part de mon amie — des secours en argent et en vêtements... Voilà un résultat que n'avait peut-être pas prévu la correspondance scolaire ».

Une jeune fille de Châtillon-sur-Seine a bien voulu se charger d'écrire à trois jeunes filles actuellement au Sanatorium de Saint-Andrews, au S.-O. de l'Ecosse — pour tuberculose osseuse.

Dans le même ordre d'idées, un professeur du Lycée d'Evreux nous parle d'un de ses élèves, jeune homme que son état physique oblige à une vie sédentaire. « ....Sa correspondance (avec un Anglais) contribue à entretenir l'intérêt qu'il prend à l'anglais et surtout je suis assuré qu'elle l'aide à aimer la vie ».

Reste à examiner un aspect particulier de la C. S. I., je veux dire la correspondance mixte. L'opinion publique française nous faisait un devoir d'être sur ce point particulièrement prudents. Le Bureau français ne la pratique qu'à titre exceptionnel, entre jeunes gens français et jeunes filles américaines et non dans l'autre sens ; et toujours avec l'autorisation des familles. Au-delà de 16 ans, dans les Ecoles normales, par exemple, elle s'établit si les directrices l'acceptent. Sous sa responsabilité, un professeur de Marennes la pratique et n'a constaté aucun inconvénient. Les résultats sont convaincants : les progrès sont même plus rapides, à cause d'une émulation particulière.

Un autre, des environs de Paris, pousse plus loin l'analyse de la question. Il dit nettement :

« J'estime que la correspondance mixte offre au maître l'occasion si rare d'éduquer de grands élèves dans un domaine où la famille s'en remet trop souvent au hasard... Cette correspondance permet à nos jeunes gens de pénétrer un peu, et de la plus saine manière, dans la vie féminine qu'ils ignorent ; elle leur apprend à conduire leur plume ; elle leur fait prendre conscience des égards particuliers qu'ils doivent à la jeune fille et leur donne le souci et la fierté de leur bonne éducation. »

Conclusion.

Nous pouvons maintenant, d'après ces textes, résumer et, si légèrement que ce soit en ces matières délicates, systématiser et donner une impression d'ensemble.

Grâce à ce genre de correspondance, l'enfant part à la découverte — d'une petite personnalité lointaine, d'une école nouvelle, d'un pays différent. On a, preuves en main, saisi l'enrichissement progressif, et le gain en expérience. En même temps qu'il prend conscience de la nation étrangère, comme d'une personne collective, il prend par contre-coup une conscience plus réfléchie et de lui-même et de son propre pays. Il apprécie les avantages du climat physique et du climat moral, qu'il n'avait pas encore remarqués y ayant toujours vécu. On objectera que, sur plusieurs points, il y aura opposition, froissements, heurts. Cela s'est assurément produit, surtout au moment de révolutions politiques qui étaient au fond des révolutions morales. Mais ce ne sont là que

des cas extrêmes, excessivement rares. Dans les circonstances normales, si le trouble est apporté par les lettres, l'antidote est fourni par les lettres suivantes ou voisines, car, en dépit d'oppositions superficielles et passagères, elles montrent tout ce qu'il y a de pareil, de fondamentalement humain, chez ce camarade qui parle une autre langue, obéit à d'autres coutumes, mais qui a une mère, une famille, des compagnons, tout comme ici. Ses besoins essentiels, ses aspirations personnelles sont apparentées à celles des enfants.

Nous avons vu à quel point l'adolescent, si instable que soit encore son caractère psychologique, est sensible aux traits de courage, à l'exemple, à la contagion de la bonté. A cet égard, les espoirs qu'avait mis en la C. S. I. M. Pierre Bovet, de Genève, n'ont pas été déçus. On se rappelle qu'en 1926, il avait établi en vue d'une enquête sur la C. S. I. un questionnaire, dressé avec la finesse d'un psychologue averti et l'optimisme réfléchi d'un apôtre du bien. Au point de vue philosophique, ce rapport mettait en relief parmi les bienfaits de la C. S. I. la recherche de la chose vécue, le caractère spontané, primesautier même que doivent garder les échanges pour porter tout leur fruit.

Vers des fins de croissance personnelle, la C. S. I. tourne les instincts permanents de l'adolescent. L'instinct de collection prend une foule de formes et la vie scolaire permet de le favoriser sous tous ses aspects pour aboutir plus tard aux séries documentaires d'art, d'histoire naturelle, etc...

Le garçon grandissant, la C. S. I. fait appel chez lui, à des intérêts variés, où se rejoignent l'activité physique et le besoin d'idéal généreux, comme le scoutisme. Chez les jeunes gens disposés à des croisades plus généreuses encore, ils seront portés pour eux-mêmes et pour leurs correspondants, à des enrôlements désintéressés, comme dans la section des Jeunes de la Croix-Rouge ou de la Société des Nations (1).

Parmi ces instincts permanents, M. Bovet fait place encore à « une sympathie naturelle pour ceux qui souffrent sans distinction de race ni de nationalité ». Le cas des correspondantes consolatrices, des volontaires de la C. S. I., pour les allongées de sana ; et le cas du jeune impotent d'Evreux, rattaché au monde par ses correspondants, évoquait chez vous, n'est-ce pas, le souvenir du petit héros malade du poète Tagore à qui le facteur — the Post Boy — apporte les échos de l'univers entier.

Ce n'est pas en vain que, comme la Croix-Rouge des Jeunes, nous faisons appel à la sympathie, à la charité pour élargir l'éducation mutuelle de la bienfaisance. Pensons à *l'Union internationale de Secours aux Enfants* qui vit grâce à la jeunesse.

Pensons à la consolation que s'apportent les uns aux autres les aveugles séparés par les langages autant que murés par leur infirmité, grâce à la C. S. I. espérantiste dont le centre est à Budapest.

La preuve est acquise. Pour la pratique écrite des langues et pour la culture générale, la C. S. I. n'est qu'une activité auxiliaire, mais comme manifestation de l'école active, mettant en œuvre les forces vives de l'individu, elle est une activité éminente, apte à développer le caractère, à étoffer la personnalité morale, à édifier par d'autres moyens que les humanités traditionnelles, l'honnête homme d'aujourd'hui et l'homme tout court, tel qu'une assemblée comme celle-ci persiste à le concevoir, avec sa valeur morale universelle.

Charles-Marie GARNIER,
Directeur du Bureau français de la C.S.I.
Président du Comité permanent de la C.S.I.
à l'Institut International
de Coopération Intellectuelle.

(1) Au Collège de Filles de Valence, des Anglaises de Devonport ont souvent décrit leurs activités sociales destinées à soulager les chômeurs — ce qui, chez les Françaises, a éveillé beaucoup de sympathie et d'esprit d'imitation.

Coéducation à l'Ecole Internationale de Genève (1)

Communication extraite du compte rendu du VIe Congrès international d'Education morale (Cracovie, sept. 1934)

L'Ecole internationale de Genève pratique depuis dix ans la coéducation.

Est-ce vraiment une expérience — expérience risquée, pensent certains ?

A vrai dire, l'Ecole internationale, à sa

(1) L'Ecole internationale, fondée en 1924, a en moyenne 160 élèves, filles et garçons, de 6 à 18 ans, dont une trentaine d'internes. De 20 à 30 nationalités sont représentées parmi ces élèves — on y suit un programme d'éducation international, orienté cependant vers les différents examens secondaires nationaux.

fondation, n'a pas considéré que c'était une expérience, ni un risque.

Ceux qui souhaitaient réunir, pour les élever en commun, des enfants de tant de nationalités diverses, n'ont pas songé à la différence entre les sexes, alors que le problème de la différence entre les nationalités les confrontait.

Les premiers élèves externes sont entrés à l'Ecole, frères et sœurs, inscrits en même temps.

A peine avait-on ouvert l'internat des garçons que des parents réclamaient l'ouverture d'un internat de filles, afin que les sœurs pussent vivre dans la même école que les frères.

Ainsi le problème n'a pas été abordé comme tel — on s'est trouvé tout naturellement plongé dans le problème — et tout comme le problème des nationalités, on s'est aperçu qu'il n'existait pas.

*
* *

Donc, depuis dix ans, filles et garçons, de nationalités, donc de tempéraments très divers, vivent côte à côte, depuis les toutes petites classes (six ans) jusqu'aux grandes classes d'examens (dix-huit ans).

Ils sont ensemble en classe, en récréation, *en assemblée*. Ce n'est qu'aux leçons de gymnastique et aux heures de sport qu'ils sont séparés. Et encore il y a eu et il y a toujours, selon les possibilités, des équipes mixtes de basket-ball, de hockey, et des épreuves de cross-country où filles et garçons sont mêlés.

Les internes, filles et garçons, vivent ensemble du matin au soir, mêlés aux repas, en étude, aux réunions du soir. Leurs quartiers de nuit, seuls, sont séparés.

Cependant, ils relèvent de deux autorités distinctes : directrice de l'internat des filles, directeur de l'internat des garçons, qui, tout en se concertant, ont cependant chacun leur libre façon de régir leur communauté masculine ou féminine.

Dans chaque quartier d'habitation, il y a une pièce réservée à la vie commune de chaque groupe, pièces où les filles peuvent être entre elles, les garçons entre eux.

Là, vous voyez nettement la différence profonde des sexes : pièce de délassement d'un côté ; presque toujours ordonnée, coquette, où l'on taille, où l'on coud, où l'on bavarde — pièce de jeu de l'autre, où traînent les damiers et les jeux d'échecs, parfois des vêtements, où la T.S.F. hurle parfois, où les meubles ont toujours l'air d'être un peu en danse.

Peut-être le problème ne s'est-il pas posé, justement parce qu'on n'a pas essayé de le traiter de façon théorique, et que l'on s'est laissé aller à suivre la nature, comme dans une famille où filles et garçons vivent ensemble, mais sont souvent heureux de se séparer et de passer les heures de récréation de façons fort différentes.

Dans ces conditions naturelles on a pu observer les réactions spontanées des sexes l'un vis-à-vis de l'autre.

Des observations faites au cours de dix années, sur une population scolaire assez flottante, comptent-elles ?

Je les soumets pour ce qu'elles valent.

*
* *

Petites classes ; ils ont de six à dix ans. Ils se regardent gravement, s'observent et tombent sérieusement amoureux. Age inflammable s'il en est. Les petits garçons ont de soudaines passions exclusives, respectueuses et protectrices. Les petites filles, assez coquettes, se laissent admirer et mènent facilement par le bout du nez le jeune homme au cœur sensible.

Les maîtresses servent de confidentes, — plus souvent auprès des garçons que des filles d'ailleurs.

Il y a des scènes de jalousie, des orages ; — on change d'ailleurs facilement de *béguin*. Vie tourmentée..., apprentissage.

Dix ans : on passe des petites classes primaires aux classes dites moyennes. Changement à vue.

Les garçons n'ont pas assez de mépris pour ces sottes filles, pleurnichardes et prétentieuses. Les filles le leur rendent bien, les trouvant brutaux et mal embouchés. On se sépare en deux clans, et parfois on échange, en plus des propos pointus ou violents, quelques horions ou pinçons.

Et il en est ainsi jusque vers quinze ans.

Chose curieuse, c'est au cours de ces années d'opposition que les véritables curiosités sexuelles s'éveillent et que, chacun de leur côté, filles et garçons posent les questions troublantes qui les tracassent.

Il faut qu'ils aient auprès d'eux un adulte à qui se confier. Il est préférable que ce soient les parents, papas ou mamans, qui répondent aux questions délicates. Mais si ceux-ci se sentent gênés, il faut, avec leur assentiment, que le professeur de classe puisse répondre à leur place.

Il est même nécessaire que les professeurs observent les enfants et si leurs curiosités naturelles n'ont pas été satisfaites au préalable, qu'ils se rendent compte du moment où il est indispensable qu'elles le soient, pour prévenir les conversations malsaines, dans de petits groupes, les explorations indélicates.

Jusqu'ici notre Ecole a eu la chance de posséder quelques professeurs qui ont un excellent doigté pour traiter ces questions et qui sont toujours intervenus au bon moment.

L'expérience me semble prouver que le risque, à cet âge, n'est pas de relations malsaines entre filles et garçons, mais plutôt d'expériences entre garçons. Et justement, le fait que les garçons ne sont pas toujours entre eux, qu'ils sont mêlés aux filles, par la force des choses, pendant de nombreuses heures, restreint ces risques.

La présence des filles, le code d'honneur masculin qu'on s'efforce d'inculquer aux garçons (On ne frappe une fille sous aucun prétexte, même si elle le mérite mille fois) adoucit certainement les mœurs masculines.

Quant aux filles, la présence des garçons les rend plus sportives. On aime à compter les performances, à constater que l'on court plus vite, ou que l'on saute plus haut que les garçons, à leur extorquer parfois une admiration involontaire. On craint leur moquerie, juste bien que brutale, qui s'exerce immédiatement lorsque l'on tient des propos *bébètes* ou sentimentaux, lorsque l'on s'essaie à être prétentieuse et coquette, lorsque l'on attache trop d'importance à sa toilette.

Mais, Dieu merci ! chaque sexe a son vestiaire séparé, où pendant quelques minutes chaque jour, il peut se laisser aller à ses impulsions : les filles à se regarder dans la glace et à babiller de leurs atours, les garçons à échanger quelques bons horions.

Il faut des soupapes de sûreté.

*
* *

Quatorze ou quinze ans : le changement ne se fait pas à vue. Il est progressif et selon les individus, plus ou moins rapide.

Mais l'hostilité et le mépris disparaissent très rapidement : on s'observe, d'abord d'un peu loin, un peu comme si l'on ne s'était jamais vu, même si l'on a vécu côte à côte, dans la même classe depuis plusieurs années.

On cause, en grandes personnes, on s'apprécie, on prend la mesure les uns des autres. On est tout à coup prodigieusement intéressé les uns par les autres, et ce que les garçons pensent des filles, ce que les filles pensent des garçons prend tout à coup beaucoup d'importance.

On a besoin de l'estime les uns des autres.

Il y a bien, de temps en temps, des rechutes dans le stade précédent : propos aigredoux, moquerie, répliques violentes... parfois pugilat ! Mais cela s'espace de plus en plus.

On danse ensemble aux petites réunions organisées par le Comité des élèves (qui est mixte). Révélations...

Les filles sont prêtes à danser un ou parfois deux ans avant les garçons, ce qui complique parfois les choses. Mais cela s'arrange. On pratique largement les *danses bleues*, où les filles ont le droit d'inviter leur partenaire.

Et puis, comme de juste, on tombe amoureux. Scandale, pensera-t-on dans certains milieux. Excellente hygiène, pensons-nous à l'Ecole internationale.

Au moins cela se passe au vu et au su de toute la communauté. Il n'est pas question d'être amoureux de mystérieuses demoiselles de magasin ou du ténébreux jeune homme de la maison d'en face. Il n'y a pas de billet doux à échanger par des systèmes postaux compliqués, de rendez-vous clandestins à organiser.

Quand nos élèves sont amoureux, cela se voit sur le bout de leur nez. Les spectateurs, camarades et professeurs, se disent : « Ça y est ». Et le couple est alors à l'épreuve du jugement public.

Encourrera-t-il la moquerie de ses camarades par des allures trop sentimentales ? Encourrera-t-il le risque de se voir convoquer à la direction, où on lui dira de butte en blanc que son travail souffre et que il ou elle, ou les deux, sont priés de se ressaisir au plus vite ?

Il me semble que, dans l'un et l'autre cas, le traitement a généralement été efficace : car je ne me souviens pas de cas où ces crises amoureuses aient fait scandale, ni de cas où elles aient empêché la préparation normale à un examen.

Il en est tout autrement lorsque la bien-aimée, ou le bien-aimé n'est pas un camarade de l'école. J'ai connu des cas de ce genre et il était fort difficile de les remettre d'aplomb.

Je me souviens de cas où ces crises ont nettement profité au développement moral des enfants ; jeunes garçons épris de filles plus âgées, plus travailleuses qu'eux, essayant de se mettre à leur niveau, — affections plus intellectuelles que physiques, qui ont servi de stimulant.

Les effets de ces relations sentimentales sont parfois inattendus : j'ai entendu des garçons qui partaient en vacances dire : « Enfin, on ne verra plus de filles pendant deux mois : quelle veine ! ».

Je me souviens aussi de *fiascos* complets : garçons venus à la coéducation trop tard, alors que toute leur attitude sexuelle était déjà construite, affolés par la présence des filles, ne pensant plus qu'à cela. Mais alors ceux-là détonnaient tellement dans le milieu qu'ils n'ont pu y rester. Ils sont partis au

bout de peu de temps, on les a priés de partir. Maintenant, nous savons qu'il ne faut accepter de garçons au-dessus de seize ans qu'avec beaucoup de circonspection.

Le même phénomène ne se produit pas aussi souvent du côté des filles ; elles s'adaptent plus facilement.

Cependant, j'ai vu certaines jeunes filles arriver déjà formées, ayant l'habitude de ne penser qu'aux relations amoureuses, de ne vivre que pour l'effet qu'elles peuvent produire sur les garçons. Elles venaient parfois de milieux où tout avait été fait pour les mettre dans cet état ; vie plus ou moins claustrale, ou, pis encore, écoles où filles et garçons étaient en classe en même temps, mais où ils étaient soigneusement séparés pendant les récréations.

Il y a quelques années, alors que l'atmosphère de l'école n'était pas encore créée, il fallait d'ordinaire s'en séparer au plus vite. Mais dans les trois dernières années ces cas-là ont été presque toujours réglés, très rapidement, par l'opinion publique de l'école.

Ces fillettes ont trouvé, ligués contre elles, tous les garçons armés d'ironie brutale, et les jeunes filles, armées de désapprobation silencieuse.

J'en ai vu une, qui, pendant six mois, déroutée par cette atmosphère, n'a pas osé venir aux soirées dansantes, de crainte d'une avanie publique, qui aurait consisté à *faire tapisserie*.

Assez intelligente pour s'adapter, elle a su transformer son allure, s'effacer volontairement, et, à la fin de l'année, elle a osé, timidement, se mêler à une danse et a été acceptée, très simplement, sans commentaires, ayant reconquis l'estime de tous.

Risques, accidents ? Je n'en ai pas connus : un chaperonnage discret et intelligent, le changement de l'heure d'étude en été (après le dîner du soir, et non avant, afin d'éviter les tentations du beau parc aux crépuscules trop émouvants), une atmosphère de confiance entre professeurs et élèves, semblent avoir neutralisé les risques.

*
* *

Ces quelques années de vie coéducative me donnent une impression de vie saine et normale, s'opposant à celle que j'éprouvais en retournant un jour dans la vieille école exclusivement féminine où je fus élevée et que j'aimais du fond du cœur, cependant : « Quelle vie malsaine ».

Et l'analyse de mes souvenirs me confirma cette impression : souvenirs des absurdes *grandes passions* entre jeunes filles, avec leurs jalousies atroces, leur tourment rongeur ; des *grandes passions* d'élève à professeur, parfois de professeur à élève, maladives, troublantes, quelquefois équivoques. Quelle femme, élevée sous le régime de l'isolement des sexes, ne peut évoquer des souvenirs analogues ?

Et les hommes, quels souvenirs évoquent-ils ?

Quand les enfants de l'Ecole Internationale nous quittent, j'ai l'impression qu'ils partent vaccinés, prêts à affronter la seconde partie de leur adodescence, celle dont dépendra l'orientation sentimentale de leur vie, celle qui préparera leur bonheur ; car ce bonheur dépend en grande partie du bon équilibre intérieur qui vient de l'habitude de voir l'autre sexe tel qu'il est, avec ses qualités et ses faiblesses, sans avoir la vision troublée par un vague mirage, produit de l'ignorance et de l'énervement d'une trop longue attente.

*
* *

Mais une chose est certaine : la qualité de l'atmosphère d'une école coéducative dépend presqu'entièrement de l'attitude des adultes chargés d'éduquer et d'instruire les enfants. Elle doit être d'une franchise et d'une netteté parfaites vis-à-vis des problèmes sexuels. Elle doit aussi permettre l'accès facile et constant de l'enfant à l'adulte, sans respect fictif interposé.

Et surtout, elle ne doit jamais être soupçonneuse. Je me souviens de la réponse d'un enfant auprès de qui on se livrait à une enquête maladroite et pleine d'arrière-pensées : « Si vous soupçonnez de sales choses, il arrivera de sales choses ».

L'adulte, élevé sous un autre régime, plein de préjugés inconscients, doit constamment être en garde envers lui-même.

Mais l'enfant est là, miroir fidèle.

Vous voulez savoir, adulte, si votre attitude est bonne, si vous êtes propre et sincère jusqu'au fond de vous-même ? Regardez objectivement l'enfant auquel vous parlez, avec qui vous vivez. Dans ses yeux, dans son attitude, vous verrez l'image nette et claire, ou image trouble, comme dans une eau salie.

M. Th. Maurette,

Directrice de l'Ecole Internationale de Genève.

La littérature enfantine

Communication extraite du compte rendu du VIe Congrès International d'Education morale (Cracovie, septembre 1934)

I. — Problèmes moraux

Il est une caractéristique essentielle de l'éducation nouvelle, qu'elle s'éloigne toujours davantage du verbalisme formel, qu'elle abandonne toute fatuité sur la portée immédiate de l'action formatrice pour travailler *en profondeur* selon un rythme bien plus humain, avec des espoirs à la mesure de l'harmonie individuelle et sociale dont elle a appris à participer.

Sur le plan de la littérature enfantine, le temps est passé aussi où l'on écrivait de belles histoires morales, où le mal était terrassé par la justice, où la charité venait au secours de l'infortuné, où tout se terminait très bien pour la satisfaction des prêcheurs de vertu.

A vrai dire cependant, l'évolution dans le sens que nous allons préciser est loin d'être terminée. L'éducateur comprend si peu sa tâche sans sermon ni remontrance qu'il se résoud difficilement à ne pas faire de la morale. Seuls les grands écrivains qui ont produit pour les adultes de beaux livres que la jeunesse a ensuite adoptés d'enthousiasme, ont évité ce travers moralisateur qui nous apparaît être un des vices essentiels de la presque totalité de la production littéraire pour enfants.

Un vice, disons-nous. Pourtant, objecterat-on peut-être, ces livres moraux, écrits à la fin du siècle dernier, gardent toujours la faveur des enfants et tiennent avec honneur les catalogues de nos grandes librairies.

C'est qu'il n'y a rien de plus conservateur, de plus statique, que l'édition actuelle pour enfants. Tant que les stocks de beaux livres dorés sur tranche ne seront pas écoulés, ou plutôt, tant qu'une puissante réaction des parents et des éducateurs ne les fera pas éliminer des listes de distributions de prix, on les imposera aux enfants, pendant que restent inédites les œuvres nouvelles susceptibles d'enthousiasmer la jeunesse et que se découragent les quelques écrivains qui œuvrent sincèrement pour la rénovation du livre pour enfants.

Quant à nous, nous sommes hardiment allés à l'opposé de cette conception traditionnelle de l'intérêt enfantin.

Les auteurs anciens ou contemporains se sont évertués à sortir de leur cerveau l'élément nouveau, l'histoire extraordinaire capables d'attirer les enfants. Il en est de cela comme des jeux : la science les perfectionne et les complique sans cesse, victime en cela d'une illusion. L'enfant, en effet, est attiré par sa curiosité vers le nouveau et l'extraordinaire, qu'il soit sur le champ de foire, dans le livre ou sur le journal. Mais c'est là un intérêt de deuxième zone, qui tire l'enfant hors de lui, dissociant pour ainsi dire sa personnalité un instant accaparée par la nouveauté. Cet intérêt s'éteint d'ailleurs toujours très vite. La belle poupée qui parle et qui dort est reléguée dans un coin avec le train mécanique et pendant des journées entières, pendant des années, l'enfant jouera inlassablement avec le même ours décoloré et la même carriole branlante, qui, eux, ont une âme mêlée à leur âme, dont l'existence et la destinée participent intimement de la destinée de l'enfant.

Il en est de même en littérature. Nous avons fait la révélation qu'il y a un intérêt fonctionnel autrement puissant que cette surprise passagère née de l'extraordinaire et du nouveau, que ce qui touche vraiment l'enfant, ce qui fait partie de sa vie sera éternellement pour lui une source d'activité et de création.

L'enfant affectionne le jouet qu'il a fabriqué, qu'il a aidé du moins à fabriquer, ou qu'il a réparé, cassé, remonté, mais qui vit. Nous lui avons permis de raconter sa vie, ses jeux, ses travaux, ses peines, ses soucis. Et, au grand étonnement des pédagogues eux-mêmes, nous avons découvert là une source inépuisable d'intérêt profond ; nous avons donné naissance au véritable livre d'enfant, dans lequel les écrivains futurs pourront puiser avec profit inspiration et modèles.

Que faisons-nous de la moralité, de la moralisation ?

Nous n'en tenons aucun compte.

Nous avons assisté, au cours de la grande guerre notamment, à la faillite totale de toutes les morales verbales et formelles. Seules se sont avérées profondément morales les personnalités qui étaient harmonieuses et fortes. Nous travaillons à créer ces personnalités. De très bonne heure, dès les premières années scolaires, nous voulons que l'école fasse vibrer l'enfant, que la pédagogie enfonce ses racines au plus profond des êtres, que l'éducation soit non pas la couche de vernis, qu'on passe sur l'œuvre imparfaite et hâtive, mais le malaxage incessant qui mêle aux jeunes générations le ferment de progrès et de moralité.

Par nos livres d'enfants écrits par des enfants, nous atteignons à la vérité et à la réalité enfantines. Nous renforçons la curiosité et l'intérêt ; nous aidons à la formation des individus. Or, qui dit formation harmonieuse dit naturelle moralité. L'immoralité naît d'une rupture d'harmonie, d'une fausse conception de la vie et de la destinée humaine. Quiconque aide puissamment à la formation normale des individus fait la plus durable et la plus sûre des actions moralisatrices.

*
* *

Notre technique d'expression libre de l'enfant nous permet de plus une solide action moralisatrice par notre influence profonde sur le subconscient des enfants.

Sans prendre à notre compte toutes les données des diverses écoles qui étudient le problème complexe du subconscient, nous ne pouvons nier que c'est dans cette zone encore mystérieuse que résident presque toujours les éléments déterminatifs des actions humaines. L'action moralisatrice de l'éducation s'est exercée jusqu'à ce jour sur l'individu conscient. L'échec est à peu près total. Il n'en est plus de même lorsqu'on peut atteindre et influencer le subconscient.

Nous y parvenons aujourd'hui.

Grâce à notre technique, l'enfant s'exprime intimement. Son langage, ses écrits ne sont plus exclusivement formels et policés. Ils extériorisent la nature la plus intime des enfants. Et il n'est pas besoin d'être grand psychologue pour en sentir toute la portée. Il nous serait facile de citer des centaines de textes d'enfants tout chargés ainsi de révélations subconscientes précieuses pour l'éducateur.

Nous voyons deux grands avantages à cet « affleurement scolaire du subconscient » : le seul fait pour l'enfant d'extérioriser certaines pensées libère des tendances qui, malgré nous, chemineraient impérieusement et, par des chemins détournés, parviendraient à leurs fins désorganisatrices.

L'extériorisation, l'expression, agissent comme la confession : elles soulagent l'individu, ajoutent à l'harmonie de sa vie, lui donnent un plus grand potentiel d'activité droite et normale, redressent indirectement bien des vies prématurément déviées de leurs destinées.

Outre cette influence automoralisatrice de l'expression libre, il faut noter l'importance qu'ont, pour les éducateurs, ces révélations spontanées sur un monde qui nous est habituellement caché. Toute une pédagogie nouvelle est en voie de formation du fait de ce monde nouveau qui s'ouvre ainsi à nous. L'influence moralisatrice de l'adulte en sera décuplée.

Pour les enfants enfin qui lisent des œuvres écrites par des enfants comme eux, l'influence moralisatrice est de même nature. Ces écrits profondément sentis et compris par le lecteur, les font vibrer intimement, agitent des fibres subconscientes dont l'action peut être déterminante dans le comportement ultérieur.

Ce sont ces considérations profondes, plus encore que les questions communément agitées entre pédagogues, qui doivent être considérées quand on parle d'expression libre des enfants et de littérature des enfants par les enfants eux-mêmes.

(A propos de littérature des enfants par les enfants, nous mettons en garde contre un *ersatz* de cette littérature. Si l'enfant est appelé à écrire sans avoir été entraîné à l'expression libre intime, il ne peut produire que des œuvres imitées des adultes, sans saveur ni profondeur. Nous avons eu un spécimen dangereux de cette fausse littérature d'enfants dans un livre édité en France il y a deux ans et contenant des œuvres d'enfants, primées par des adultes).

Il faut au préalable que l'enfant ait senti le besoin d'extérioriser ses sensations, ses pensées, ses sentiments, qu'il ait appris à se donner, à se livrer, pour que les lecteurs trouvent dans ses écrits, une substance merveilleusement profitable, moralement et pédagogiquement.

L'expression libre est nécessaire pour mener à la rédaction d'œuvres de quelque valeur : et l'expression libre des enfants ne peut se cultiver avec sûreté dans nos écoles que par notre technique d'imprimerie à l'Ecole).

II. — Le problème de l'autorité

Le problème de l'autorité dans la littérature enfantine a moins varié aussi qu'on ne croit. La forme sous laquelle est imposée cette autorité a évolué mais non la nature elle-même de l'autorité qui reste un des grands principes de la pédagogie traditionnelle.

Et je dirai que les formes nouvelles d'autorité ne sont que plus dangereuses parce que plus hypocrites. On tend à abandonner le prêche ; on se rit de certains préceptes désuets ; mais l'éducateur, mais l'écrivain imposent toujours aux enfants leur conception de la vie, du travail, de la morale, leurs modes de penser, de discuter, de créer, de produire. L'enfant n'est jamais libre de s'orienter selon les pensées vigoureuses de son instinct ou de ses besoins : il est tenu en lisière, quels que soient les procédés qui masquent cette autorité.

Nous pensons — et les partisans de l'éducation nouvelle sont de cet avis — que l'in-

dividu, même tout jeune, porte en lui une potentialité de vie dont nous devons favoriser l'épanouissement, sans préjuger d'avance dans quel sens, sous quelle forme, selon quel rythme se fera cet épanouissement.

Aider la vie à s'affirmer, pousser les jeunes à faire connaître leurs aspirations, les habituer à prendre conscience de leurs possibilités dynamiques, sans autre but que de stimuler la vie... Toute littérature qui ne répond point à cette nécessité reste, soit un passe-temps inutile et dangereux, soit une entreprise intéressée d'asservissement des jeunes aux formes sociales établies et maintenues par les adultes.

Moralité !

L'éducateur doit dépouiller le vieil homme, se rendre compte humblement de son impuissance à *former* les individus qui lui sont confiés ; il doit avoir en la nature et en la vie une confiance illimitée et inébranlable, et se mettre au service de cette vie.

III. — Orientation nouvelle de la littérature

Ecrire, c'est s'entretenir avec les personnes éloignées qui liront ainsi notre pensée. Lire, c'est entrer en relation avec des individus que nous ne connaissons pas et qui nous transmettent, par les signes graphiques, le résultat de leurs réflexions et de leurs recherches.

Cette communication entre les individus est donc bien la principale raison du livre. L'évolution actuelle a trop souvent estompé cette finalité. A nous de réagir.

Par notre technique d'Imprimerie à l'Ecole, nous montrons de bonne heure aux enfants le sens véritable de l'écriture, de la rédaction, de la lecture, moyens de communication entre individus. Nous doublons cette technique d'une organisation pratique d'échanges inter-scolaires qui permet à des enfants de provinces différentes, de pays différents, d'entrer effectivement en relations, de se connaître profondément, par le livre et par le journal.

C'est là une évolution à notre avis indispensable : l'imprimé doit cesser d'être passif, de se présenter à l'enfant comme un jeu sans assises ni conséquences humaines et sociales. Il doit, activement, pousser en toute occasion à l'interconnaissance des individus, prélude à la grande fraternité des peuples.

On voit, pour le journal surtout, la différence de conception. Pour la masse des gens, le journal apporte des nouvelles, satisfait une curiosité personnelle sans aucun dynamisme. Un bon journal, qu'il soit d'enfants ou d'adultes, doit être un lien, un moyen de communication, entre ceux qui lisent, un élément génétique pour la vie nouvelle.

Il y a, dans ce sens, une transformation totale à faire dans la technique de l'édition : le livre et la revue devraient stimuler les individus, les engager sans cesse à sortir d'eux-mêmes pour participer à l'œuvre sociale commune. Notre effort pédagogique, quoique modeste, œuvre nettement dans ce sens.

IV. — La littérature, lien entre les hommes

Le journal est, plus que le livre, un lien entre les hommes. Il est la forme naturelle et moderne de l'intercorrespondance.

Pour ce qui concerne les adultes le problème est excessivement compliqué sur le plan international. Pour les enfants, qui nous intéressent plus spécialement, je demanderais la constitution d'un comité d'études chargé :

1° De chercher la possibilité de publication d'une revue d'enfants internationale, rédigée concurremment en espéranto et dans les principales langues nationales, par les enfants et par les adultes, revue encourageant et stimulant les relations épistolaires entre jeunes lecteurs de tous les pays.

2° De la publication, dans tous les pays, des œuvres nouvelles essentiellement dynamiques, qui répondent aux besoins présents de la jeunesse, qui aident enfants et adolescents à s'unir par delà les espaces, par delà les frontières et les états sociaux et politiques différents.

V. — Points à discuter dans les prochains Congrès

Quant à ce qui concerne les points susceptibles d'être étudiés dans les congrès futurs, je demande :

Qu'on s'applique d'abord à préciser l'influence moralisatrice des procédés employés jusqu'à ce jour par l'école : prêches, leçons, formules, exemples, proverbes, etc...

Et que, en conséquence, on tâche de définir ce que devrait être à l'école la véritable action morale, celle qui touche au plus profond des individus et est susceptible d'en modifier le comportement :

Etude du subconscient, part du freudisme, rêves, manifestations inconscientes ;

Action possible sur ce subconscient par la suggestion, l'autosuggestion et autres procédés ;

Etude des méthodes pédagogiques susceptibles d'atteindre ce subconscient pour influer de façon décisive, non pas de l'extérieur, mais de l'*intérieur*, sur la vie même des individus.

C. Freinet.

Nouvelles Diverses

Formation des maîtres ruraux en Haïti*

(Communications du Bureau International d'Education)

Le Bureau international d'Education a reçu du Service national de la Production agricole et de l'enseignement rural de la République d'Haïti, le « Programme de la Section normale de l'Ecole pratique d'agriculture », paru à Port-au-Prince, en 1934, dont voici quelques extraits :

« Le but de la Section Normale de l'Ecole Pratique d'Agriculture est de préparer des instituteurs capables d'enseigner dans un syst'me d'écoles visant à une éducation intégrale de la masse rurale en Haïti ».

La durée des études est de deux années ; toutefois, elle pourra être portée plus tard à trois années. Nous passons sous silence le programme d'agriculture, avec les cours de botanique, zoologie, entomologie, apiculture, chimie, agronomie, horticulture, élevage, science vétérinaire et pathologie végétale.

« Le cours de *Constructions rurales* a pour but de permettre aux étudiants de construire eux-mêmes ou de diriger la construction de hangars, de chaumières et de maisons d'habitation simples avec les matériaux qu'on trouve ordinairement dans les sections rurales du pays. » Il traite aussi de la question des réservoirs et puits et de celle des clôtures. Le cours de *Topographie* permet d'abordr la question des canaux d'irrigation et de drainage et de donner des notions de nivellement.

Nous nous étendrons plus longuement sur les activités de la *Section d'éducation*. « Les étudiants ont à leur disposition, en plus des cours miméographiés, des bulletins, des revues, des ouvrages français et anglais sur les diverses branches et les divers problèmes de l'éducation. Une école d'application, établie sur la Ferme de Damien et placée sous la direction d'un technicien compétent, leur permet d'observer les méthodes d'enseignement et de faire de la pratique en deuxième année. La Section de Recherches possède des modèles de « tests » employés à l'étranger et des spécimens de tests préparés ou adaptés pour des élèves de fermes-écoles.

La Section d'Education manuelle possède un vaste atelier ayant tout l'outillage nécessaire à l'enseignement de l'ébénisterie, de la forge, de la ferblanterie, du tissage et de la vannerie. Des rouets et des instruments à carder permettent l'emploi du coton indigène dans le tissage. Une salle d'exposition permanente des ouvrages fabriqués dans les fermes-écoles est à la disposition des étudiants ». Il y a encore des sections de musique, d'éducation physique et d'art.

Les cours au programme sont les suivants : éducation rurale ; psychologie éducationnelle ; pédagogie : méthodes spéciales ; administration de la salle de classe ; résumé de l'histoire de l'éducation ; principes d'éducation ; pédagogie : observation et pratique ; activités spéciales ; éducation artistique : notions de dessin, modelage, poterie, composition décorative, dessin au tableau, appréciation de l'Art ; éducation manuelle : partie théorique, ébénisterie, ferblanterie, forge, vannerie, tissage, arts industriels (comme moyens d'expression et base d'activité pour l'étude des autres matières du programme ; fabrication de jouets, etc.), éducation musicale, éducation physique ; hygiène : physiologie, sanitation, nutrition, clinique (pratique à l'Hôpital général et au Centre de Santé, pansement, vaccination) ; langues (français et anglais) ; législation rurale, mathématiques, sciences sociales (histoire et géographie d'Haïti avec interprétation des faits), étude des problèmes de la Communauté, visite aux différentes institutions sociales.

Voici le programme détaillé de quelques-uns de ces cours :

Education Rurale. — Les points cardinaux de l'éducation. Le développement de l'agriculture en Haïti. Le régime des terres. Les conditions actuelles de l'agriculture haïtienne. Le monde agricole et rural. L'importance et le rôle de l'agriculture dans le monde. La population d'Haïti. Les conditions de vie dans les districts ruraux. L'école rurale.

Pédagogie : Méthodes spéciales. — Méthode spéciale de l'enseignement de la lecture, de l'arithmétique, de l'histoire, de la géographie et de l'hygiène. Méthode spéciale d'organisation du jardin d'école et d'enseignement de l'agriculture. Place du jardin d'école dans notre système d'éducation. Organisation de la cour d'école. Méthode pédagogique à employer au jardin. L'agriculture enseignée par « projets ».

Administration de la salle de classe. — Le problème de l'organisation de la salle de classe. Mécanisation de la routine. Fréquentation régulière. Habitudes d'hygiène. L'ordre et la discipline. Les punitions. L'attention et ses lois. Technique de l'instruction dans l'école. Relations du professeur avec ses chefs. La morale de la carrière de l'enseignement.

Principes d'éducation. — L'éducation en tant que nécessité de la vie. La continuité de la vie obtenue grâce à la transmission. L'éducation en tant que fonction sociale. L'influence du milieu social. L'école considérée comme un milieu spécial. L'éducation en tant que direction. Les modalités de la direction sociale. L'imitation et la psychologie sociale. L'éducation en tant que développement. Les conditions du développement. La préparation, le développement et la discipline formelle. L'éducation en tant que formation et reconstruction. L'éducation considérée du point de vue national et du point de vue social. Les buts de l'éducation.

Activités spéciales. — Sous ce titre sont désignés, en plus des activités dites « extra-curriculaires », les travaux et les activités ayant pour but de développer le sens de la responsabilité chez les étudiants, ainsi que l'habitude des petits travaux quotidiens qui sont d'importance dans l'en-

tretien d'une école ou d'une maison. D'autre part, les étudiants visitent sous la direction du Directeur de la ferme-école de Damien la communauté que dessert l'école et dressent le plan de cette communauté. Activités récréatives dans la communauté. Action sociale.

Cours organisé par le Groupe Français d'Education nouvelle

au Collège Libre des Sciences sociales dans le 1er trimestre 1935.

M. Bertier, Directeur de l'Ecole des Roches : *L'Education Sociale dans les écoles nouvelles.*

Mme Janowska, Directrice du Jardin d'enfants du Parc Montsouris : *L'Observation psychologique des enfants à l'Ecole nouvelle.*

Mme Riedel, Directrice de l'Enfance Heureuse de Vaucresson : *La vie des enfants dans une école nouvelle.*

M. Marcault : *Les arts dans l'éducation de l'adolescence.*

Mlle Flayol, Secrétaire du Groupe Français d'Education nouvelle : *L'imprimerie à l'Ecole.*

Les dates précises des conférences seront publiées ultérieurement.

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

Le Guide de l'Etudiant en matière de Société des Nations, par M. C. BOUGLÉ, Directeur-Adjoint de l'Ecole Normale Supérieure. — Publication du Centre de Documentation Sociale (Ecole Normale Supérieure). Une brochure de 133 pp. (Librairie Marcel Rivière, 31, rue Jacob, Paris.)

M. C. Bouglé nous a déjà donné un très précieux « Guide de l'Etudiant en sociologie » ; poursuivant son œuvre de savante documentation, il publie aujourd'hui le « Guide de l'Etudiant en Matière de Société des Nations ». Il observe, dans sa préface, que « le moment peut paraître mal choisi. Car presque partout, à l'heure qu'il est, les actions de la Société des Nations sont en baisse... Chaque jour amène de nouvelles déceptions, de nouvelles inquiétudes ». Mais M. Bouglé n'est pas de ceux qui désespèrent, parce qu'il ne réussit pas « à voir quelle autre institution, aujourd'hui, serait plus capable à aider le monde à s'organiser » et aussi parce que pour lui « elle répond à une nécessité historique plus ou moins obscurément sentie par les masses elles-mêmes ».

Ce sont ces points de vue qui ont orienté le choix des ouvrages réunis dans le « Guide ». « Nous accordons une très large place aux introductions historiques, philosophiques, juridiques. Les études qui mettent en lumière antécédents, préparations, préfigurations de la S. D. N. ont à nos yeux le grand avantage de nous montrer en elle l'aboutissant d'une série, le terme d'une progression. Terme lui-même provisoire, cela va sans dire. Nul ne pensera sérieusement que les formes sociales ébauchées à la S. D. N. sont définitives et fixées *in æternum*. Elles subiront plus d'une retouche, elles devront même accepter des remaniements profonds. Mais les forces qui les ont créées ne cesseront pas leur travail avant d'avoir, d'une façon ou d'une autre, obtenu satisfaction. Prendre conscience de ce mouvement, de cet effort, c'est sans doute le meilleur moyen de comprendre à quoi répond l'œuvre de Genève. En ce sens, la genèse de l'institution nous intéresse encore plus que son anatomie, et sa capacité de devenir plus que sa statique.

C'est pourquoi aussi, loin de nous contenter de signaler aux chercheurs les études juridiques descriptives, qui présentent un tableau des divers organes de la S. D. N. et de leur corrélation, nous attirons plus volontiers leur attention sur les travaux plus généraux qui nous montrent ces organes en rapport, dans leur fonctionnement même, avec les réalités historiques contemporaines. De même, au lieu de concentrer tout notre effort sur la S. D. N. proprement dite — Conseil, Assemblée, Secrétariat — nous avons méthodiquement rassemblé les livres qui mettront en lumière ce qui est dû aux organes annexes, et non pas seulement à la Cour de Justice de La Haye, mais au Bureau International du Travail et à l'Institut international de Coopération intellectuelle. C'est la convergence de ces entreprises organisatrices de solidarités internationales de divers types, qui caractérise le complexus — un complexus visant à créer un consensus — qu'on appelle, au sens large, Société des Nations ».

Au point de vue pratique, signalons que l'ouvrage contient, outre la liste des livres, une liste de revues de diverses langues et une des écoles où les étudiants pourront compléter leur savoir.

Figure du Scoutisme en France, par le R. P. Hyac. MARÉCHAL, O. P., 1 vol. in-8 couronne de 100 pages. — Editions Spès, 17, Rue Soufflot, Paris Ve. — Prix : 4 fr.

Voici un ouvrage qui, sans doute, fixera bien des incertitudes ; et, par là, rendra de grands services. Il contient, dit le communiqué de presse, en tableaux synoptiques, le texte de la Loi Scoute interprété par chaque Fédération Française ; voici surtout, exposée objectivement à la lumière des études les plus récentes, l'attitude de chaque branche scoute vis-à-vis de la question religieuse, la seule qui motive la distinction en branches diverses des scouts français. »

« Baden-Powel ayant exigé des Eclaireurs la croyance en Dieu, l'auteur souligne opportunément la situation anormale où se trouvent certains

éclaireurs neutres qui suppriment la mention de Dieu dans leur Promesse, et celle des Israélites non encore admis dans la fraternité scoute. On lira aussi avec curiosité — peut-être avec passion — pourquoi il rejette un terme déjà courant, celui de « Spiritualité Scoute » en un sens qui tendrait à placer l'idéal S. D. F. sur le même plan que les différentes écoles de spiritualité au sein de l'Eglise Catholique.

L'Education de l'Effort. Compte rendu du Ve Congrès de l'Ecole des Parents. Un vol. in-8 couronne, de 360 pages. Prix : 12 fr., franco : 13 fr. 50. — En vente aux Editions Spès, 17, rue Soufflot, Paris Ve, ou au siège social de l'Ecole des Parents, 31, Rue Guyot, Paris XVIIe.

Ce volume contient entre autres des conférences de MM. Berge, Haury, Bertier, Bocquillon, de Mmes Fargues, Martenot, Vérine, sur l'éducation de l'effort chez les enfants, les adolescents et les adultes.

Le gérant : Mlle Flayol, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

L'AVENIR
Home-Ecole Nouvelle
CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres
Ecole Nouvelle pour **Garçons** *et* **Filles**
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air ✦ Soleil ✦ Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

Pour tous ceux qui reconnaissent la nécessité d'unir à une INSTRUCTION SANS SURMENAGE le DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL (physique, moral et spirituel) de l'ENFANT
Madame L. ARTUS
Membre Fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, Professeur aux Cours Normaux et à l'École Supérieure de Genève
fera à PARIS une série de 12 cours afin de montrer comment on peut :
1° **ENSEIGNER** en donnant aux élèves une source constante de découvertes et d'expériences personnelles
2° **SUIVRE LES PROGRAMMES OFFICIELS** en enseignant par des jeux éducatifs et par le dessin
3° **CONCILIER L'INSTRUCTION DE L'ENFANT** avec le développement de toutes ses facultés
Le 1er cours aura lieu le Jeudi 11 Octobre, à 15 heures, au Musée Social, 5, rue Las-Cases, Paris. Pour les invitations à ce 1er cours et inscriptions, s'adresser à Mademoiselle MARTENOT, 23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine. — Prix des cours : 100 francs par mois (facilité de paiement pour les professionnels). — Obtention de diplômes.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable.** Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire. Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de **M. Henri Piéron** et un portrait), **30 fr.**

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), **40 fr.**

En vente à la **Librairie Félix ALCAN,** 108, b. St-Germain, Paris, 6e

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VIe

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

pour écoles maternelles, jardins d'enfants et classes enfantines.

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2e série :
N° 309. Boîte N° 6. Tulipe et Clown. — **N° 310.** Boîte N° 7. Moulin et Poussin. — **N° 311.** Boîte N° 6. Perroquet et Pensée. — **N° 314.** Boîte N° 7. Déjeuner du lapin et oiseau. — **N° 315.** Boîte N° 10. Rose et Marine. Chaque boîte ..... **5 »**
Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.
LES PIQUAGES SUR BOIS, 1re série (sujets simples) :
N° 435. Cheminée, Théière, Verre, Soupière. — **N° 436.** Tonneau, Phare, Niche, Sabot. — **N° 437.** Cuvette, Bottine, Cafetière, Table. Chaque boîte ..... **5 »**
LES PIQUAGES SUR BOIS, 2e série (sujets compliqués) :
N° 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — **N° 431.** Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. — **N° 438.** Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte ..... **5 »**

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N° 370. Animaux familiers (6 différents). **2 50.** — **N° 371.** Animaux sauvages (6 différents). **3 50**

Cubes imagés "Splendid"

N° 345. Jouons ..... **15 »**
N° 346. En récréation ..... **19 »**
N° 347. Frères et sœurs ..... **22 »**

Mosaïques d'images sur bois "Floréal"

N° 1117. Petit modèle ..... **9 »**
N° 1118. Modèle moyen **10 50**
N° 1119. Grand mouèle ..... **12 »**

PIQUAGES "LUTÉTIA"

N° 353. Une pochette contenant 6 modèles différents **1 10**

LA VITRAUPHANIE

N° 367. Une pochette contenant 10 sujets différents, et un assortiment de papiers de couleurs variées **2 10**

Patiences sur bois "Molitor"

N° 344. Rions ..... **9 »**
N° 348. En vacances **10 50**
N° 349. Les enfants s'amusent ..... **12 »**

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.
N° 307. Une belle boîte, couverture en couleurs ..... **12 »**

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu d'encastrement. Jeu de lecture globale.
N° 296. Une jolie boîte, couv. couleurs. **15 50**

Le nouveau loto de calcul

N° 297. Une jolie boîte, couverture en couleurs ..... **12 »**

Les animaux pêle-mêle

N° 259. Une pochette de 8 sujets différents **1 90**

Mlle FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 × 19, broché ..... **12 »**

Mlle CUNÉO

Vade-Mecum des exercices sensoriels à l'école des petits

Un volume 12 × 18, illustré de nombreuses photographies ..... **4 »**

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
PARAISSANT DIX FOIS PAR AN

Fondateur : Ad. FERRIÈRE
Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

Mlle HAMAIDE
Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

Dr H. PIÉRON
Professeur au Collège de France

M. J. PIAGET
Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

Dr H. WALLON
Professeur à la Sorbonne

Le Docteur DECROLY † 1871-1932

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION
Mlle E. FLAYOL
Directrice Honoraire d'Ecole Normale

SOMMAIRE

Avis.

Ad. Ferrière. — *L'Education, facteur de transformation sociale. sociale.*

P. Bartholdi et P. Geheeb. — *L'Ecole de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie.*

R. Vauquelin. — *Les différences individuelles soumises à l'éducation.*

Communications du B. I. E.

Le Mouvement des « Compagnons du Monde ». — Lettre du Dr Zilliacus.

Nouvelles diverses.

A travers les Revues. — Revue de la Presse pédagogique française, par M. Brun-Laloire.

Table des matières de l'année 1934.

" POUR L'ÈRE NOUVELLE " est la revue des pionniers de l'éducation

13e Année. DÉCEMBRE 1934 N° 103

ADMINISTRATION ET REDACTION
GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE
29, rue d'Ulm — PARIS Ve

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation rénovée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.

Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

REVUES :

ARGENTINE : *Nueva Era*, Patagones 883, Buenos-Aires.

ANGLETERRE et ECOSSE : *The New Era*, 29, Tavistock Square, Londres

BELGIQUE : *Vers l'Ecole active*, Ceroux-Mousty.

BULGARIE : *Svobodno Vaspitanie*, 13, rue Batchokiro, Sofia.

DANEMARK : *Den Frie Skole*, 14 Rosengaarden, Copenhague.

ESPAGNE : *Revista de Pedagogia*, 31, Miguel-Angel, Madrid VI.

HONGRIE : *A Jovo Utjain*, 41, Tigris Utca, Budapest.

PARAGUAY : *La Nueva Ensenanza*, Colegio Internacional, Asuncion.

PORTUGAL : *A' Escuela Primaria*, Avenida da Liberdade, 65, Lisboa.

ROUMANIE : *Pentru Inima Copiilor*, *Strada Manu Banta*, 79, Bucarest.

SUÈDE : *Pedagogiska Spörsmal*, Eriksbergsgatan, 15, Stockholm.

TCHÉCOSLOVAQUIE : *Nove Skoly*, Troja, 181, Prague.

TURQUIE : *Fikirler*, International Collège, Smyrne.

URUGUAY : *Escuela Activa*, Calle Charrua 1810, Montevideo.

U. S. A. : *Progressive Education*, 716 Jackson Place, Washington D. C.

YOUGOSLAVIE : *Radna Skola*, Stevana, Sremca, 5, Belgrade.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. Ad. FERRIÈRE

Projet d'école nouvelle. Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) ..... Fr. 4 »

La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 ..... Fr. 5 »

Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) ..... Fr. 5 »

Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912 ..... (épuisé)

La loi du progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915 ..... Fr. 52 50

L'esprit latin et l'esprit germanique. Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur., 1917. Fr. 12 50

Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, chez l'auteur, 1919 ..... Fr. 5 »

Transformons l'école, Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé)

L'Antonomie des Ecoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 »

Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1922 ..... Fr. 5 »

L'activité spontanée chez l'enfant. Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Education dans la Famille. Genève. Editions Forum, III° éd., 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais (épuisé)

L'Ecole active. Genève, Editions Forum, III° éd., 1930 Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 »

L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles. Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en alle-

La coéducation des sexes. L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) ..... (épuisé)

L'Aube de l'Ecole sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50

Le Progrès spirituel. Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.). Fr. 45 »

Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 50

La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active. Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 »

Trois pionniers de l'Education nouvelle. Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) ..... Fr. 12 »

Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol). ..... Fr. 12 50

La Pratique de l'Ecole active. Genève, Editions Forum, II° éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) ..... Fr. 35 »

L'Avenir de la Psychologie génétique. Genève, chez l'auteur, 1930 ..... Fr. 12 50

L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître. Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe). ..... Fr. 20 »

L'Amérique Latine adopte l'Ecole active. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé ..... Fr. 20 »

Caractérologie typocosmique (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 ..... Fr. 8 »

L'Adolescence et l'Ecole active, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 ..... Fr. 2 50

Les Eléments constitutifs du Caractère. Annales de l'enfance ..... Fr. 2 50

Cultiver l'Energie. Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Saint-Paul (Alpes-Maritimes) ..... Fr. 6 »

13e Année. — N° 103 Décembre 1934

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Abonnements : une année : **25** fr. français en France. — Dans les autres pays : **40** fr. français. — Pour six mois, respectivement, **15** fr. et **25** fr. français

Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : **7** fr. **50** français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au *Chèque postal français* . Mme J. HAUSER, 2 Boulevard Saint-Germain, Paris, Ve, n° 697-92.

AVIS

Nous prions tous nos amis (abonnés à la Revue et membres du Groupe Français) d'excuser le présent appel. — En raison des réductions de personnel que nous avons dû opérer, afin que l'activité de nos services n'**ait à s'exercer que dans un but réellement utile,** nous les prions instamment **de nous adresser d'eux-mêmes, et sans autre avis,** le montant de leur cotisation au Groupe, et pour les abonnés à la Revue dont l'abonnement expire le 31 décembre, le prix du renouvellement pour 1935 (Adresser ces sommes **au nom de la Trésorière, Madame J. Hauser,** 2, Boulevard Saint-Germain, Paris, compte chèque postal : n° 697-92). Les abonnements impayés seront mis en recouvrement par la poste à partir du 15 mars, au prix de 30 francs pour la France et 48 francs pour l'Étranger.

L'Éducation, facteur de transformation sociale

par Ad. Ferrière

I. *Civilisation et Personnalité.*

Le développement de la civilisation et celui de la personnalité humaine vont de front. La collectivité n'est rien sans l'individu ; l'individu n'est rien sans la collectivité. Robinson Crusoé lui-même avait derrière lui et donc en lui tout le capital humain accumulé par les générations successives ; il avait eu une famille pour lui faire franchir le pas de l'impuissance infantile ; il avait reçu une éducation sociale consciente et l'empreinte inconsciente de son milieu ; il a même pu utiliser quelques produits utiles de la civilisation contemporaine sauvés du naufrage. Enlevez-lui ce capital, enlevez-lui même un seul des éléments d'origine sociale énumérés ici, il succombera.

Le présent — omniprésent et universel — existe et n'existe pas. Pour chacun de nous, à chaque instant successif, il existe. Pour l'historien, le passé est un fleuve, ou plutôt l'image continue d'un fleuve dont on suivrait des yeux le tracé comme sur une carte de géographie ; avec cette seule différence que le fleuve a une source, tandis que l'histoire n'en connaît point. Pour le moraliste, l'avenir est aussi un fleuve. Mais, alors que nos fleuves terrestres aboutissent à la mer, nous ne pouvons concevoir — malgré Einstein et les relativistes — de terme au déroulement des faits. D'où ce paradoxe : notre nacelle vogue sur un fleuve sans source ni embouchure concevables. Du passé immédiat nous apercevons une partie des rives ; de l'avenir nous ne savons rien, sinon ce

que nous pouvons conjecturer. Si la science est la connaissance du dynamisme universel et de ses lois, nous pouvons dire que notre science s'appuie sur ce que nous avons pu constater dans le très court passé que nous avons vécu. Nous, c'est-à-dire l'humanité pensante depuis qu'elle a conçu la science objective, celle qui part de l'observation et de la mesure, et a su accumuler les résultats ainsi obtenus. Nous, également, en tant qu'individus. Car chacun doit revivre pour son compte l'histoire de l'humanité — que cette répétition soit dûe à un dynamisme enregistré dans la mnème cellulaire, comme le pensaient Ernest Haeckel et Richard Semon, ou que la simple différenciation des cellules, avec la différenciation concomitante des processus psychiques, suscite automatiquement les similitudes dans lesquelles notre esprit croit apercevoir une origine ancestrale unique. — Et, au cours de cette répétition des étapes associant la différenciation progressive à une concentration à base de plus en plus large, l'enfant, l'adolescent, l'adulte lui-même absorbent tour à tour les héritages de la science et de la technique du passé, accumulés dans les livres et dans l'outillage contemporains.

J'insiste sur l'expression « tour à tour ». Elle implique non un déroulement panoramique, mais une croissance de l'esprit, un dynamisme qui s'*élève* (pensez au verbe élever un enfant !) du simple au complexe et, sans cesse aussi, du complexe à une simplicité synthétique plus haute. Il s'agit donc bien d'une *éducation* — *ex ducere* — qui *conduit* l'enfant *hors* de l'état primitif indifférencié et inconcentré, pour l'amener jusqu'au point qu'il pourra atteindre, point jamais arrêté, défini, ni définitif, à moins que la Parque coupe le fil du dynamisme vivant de l'esprit.

L'humanité a lentement créé une culture de plus en plus complexe et unifiée. Pyramide à jamais inachevée. L'enfant, chaque enfant, crée sa pyramide à lui et, à mesure qu'il atteint un niveau, il saisit ce qui se trouve sur le niveau correspondant de la pyramide humaine et se l'approprie, dans la mesure de ses besoins et de ses possibilités. Chaque pyramide individuelle est, à cet égard, différente des autres, différente dans le rythme de sa construction, différente quant aux matériaux utilisés. Il y a des êtres lents, d'autres rapides, des êtres à aptitudes manuelles, d'autres à aptitudes intellectuelles ou artistiques. L'étude des tempéraments, celle des types psychologiques montre l'infinie variété des êtres. Oui, infinie, car, de même qu'il n'y a pas deux feuilles absolument identiques, dût-on chercher à l'une son sosie dans toutes les forêts de même essence du monde entier, de même il n'y a pas deux esprits absolument pareils.

Saisit-on, à la lumière de ces constatations évidentes, ce qu'il y a d'absurde dans une éducation publique qui tend à obliger tous les enfants du même âge à suivre un même programme, d'après un horaire et des méthodes pareilles, pour aboutir à un même examen ? Si encore il s'agissait de l'examen d'orientation professionnelle à finalité sélective ! Mais non : le vieil examen-crible, où le triage comporte des acceptés et des refusés et où souvent (comme dans les Hautes Ecoles françaises) le nombre des candidats à accepter est strictement limité à l'avance, cet examen injuste et absurde prédomine encore dans presque tous les pays du monde ! — Mêmes programmes, mêmes méthodes et, ce qui est pire encore, classes collectives où, d'un bout de l'année à l'autre, les élèves doivent marcher du même pas, d'après un même horaire, suivre les mêmes leçons, s'astreindre au même labeur à l'école et à domicile ! Que l'espèce humaine, son esprit, sa spontanéité, son goût au travail, n'aient pas encore été anéantis par un procédé aussi barbare, voilà qui a de quoi nous étonner. Et dire que les fondateurs de l'école laïque ont cru atteindre, par cette façon de faire, une diffusion des lumières de la civilisation ! Oui, sans doute, diffusion de connaissances mortes, pages de livres et abstractions ; oui, sans doute, mémorisation souvent stupéfiante de noms et de faits, et aptitude à raisonner — ou à déraisonner — qui peut, chez les « forts en thèmes » devenir étourdissante. Mais que devient, à ce régime, le caractère ? Que fait-on de la vie affective, soubassement et moteur de la vie morale ? Que fait-on en faveur de l'apprentissage social pratique et inconscient ? Que fait-on surtout de la culture de l'esprit ? Car qui dit culture dit respect de la croissance d'une graine et d'une plante qui portent leur moteur vital en elles-mêmes. Mieux que respect : influence exercée sur ce dynamisme vivant pour le favoriser, le nourrir, écarter de lui ce qui pourrait lui nuire. C'est proprement l'inverse que l'école ancien type réalise partout depuis l'époque napoléonienne !

Or voici où intervient la psychologie la plus récente. L'être vivant passe par des phases de « sensitivité » maximum pour les réactifs de tel ou tel ordre. Un réactif vient-il trop tôt, l'être ne réagit pas ; vient-il trop tard, il ne réagit plus. Et qu'est-ce qui décèle cette phase optima ? L'appétit : appétit d'agir et de savoir.

En biologie, principalement dans le champ si riche de l'entomologie, on cite mille cas d'insectes dont la larve accomplit

de nombreux actes en apparence intelligents, qu'elle n'a jamais accomplis jusque-là, ceux précisément qui, à cette époque de sa vie, lui sont utiles. Chez l'insecte adulte, le déroulement de la nidification, de la ponte, de la recherche de nourriture pour la larve que la mère ne verra peut-être pas, est présent à tous les esprits. L'abeille maçonne va chercher pour sa progéniture une alimentation carnée qu'elle ne saurait consommer elle-même.

Sait-on bien que l'enfant passe par des phases pareilles ? Sait-on qu'il existe un âge optimum pour telles ou telles activités, telles conquêtes sur soi et sur le monde ambiant, telles aptitudes à comprendre, tels appétits de savoir ? Le Dr Decroly de Bruxelles, le Dr Charles Bühler de Vienne, bien d'autres savants un peu partout, sont parvenus à fixer l'époque approximative où le petit enfant réussit enfin tel ou tel acte complexe ; Mme Maria Montessori cherche à déterminer l'âge optimum pour l'étude du calcul, de la lecture et des difficultés échelonnées que comportent ces branches. Le Dr Decroly, déjà cité, dans son livre de 1932 sur la « Psychogenèse », résume des centaines d'observations faites à cet égard dans les domaines les plus divers et aux différents âges. Nul mieux que M. Jean Piaget, directeur du Bureau international d'Education de Genève, dans les cinq ouvrages d'observations comparées qu'il a consacrés à la psychologie génétique, n'a montré les étapes naturelles de l'évolution enfantine, et cela dans les domaines de la vie intellectuelle, aussi bien que de la vie morale et sociale.

Il n'est pas exagéré de dire que l'Ecole active, celle qui se fonde sur les découvertes de la psychologie génétique, a l'avenir pour elle. Imparfaite comme la science elle-même, elle se perfectionnera avec celle-ci et du même rythme.

Car c'est du passé et du présent que sera fait l'avenir. C'est de la science, accumulant les données précises, les comparant et les coordonnant pour aboutir à des hypothèses, des vérifications et des lois, que naissent les principes directeurs où l'homme d'action vient puiser ses inspirations. La sociologie, de plus en plus en possession de ses lois, doit aboutir tôt ou tard, non pas à une économie dirigée, mais à une civilisation dirigée — et dirigée au nom de la science par les moyens de la science, tout au moins de ce qu'il y a d'actuellement certain dans les lois et les dynamismes concrets découverts par la science. De même la psychologie de l'enfant et de l'adolescent — la psychologie génétique ou dynamique, bien entendu — est et sera toujours plus la base indispensable, essentielle, unique, de l'éducation.

Conçoit-on dès lors que l'éducation est et doit être le facteur essentiel de la transformation sociale nécessaire ? Se représente-t-on que diminuer la vitalité spirituelle — intelligence et volonté autonomes — de la jeunesse, c'est diminuer l'homme, donc la race, la nation, l'espèce humaine ? Se rend-on bien compte qu'accroître cette puissance de l'esprit, c'est hâter le progrès spirituel de chacun et l'amener plus tôt à sortir des étapes primitives, conformistes, égocentristes du premier âge pour s' « élever » aux étapes de l'intuition subliminale d'abord, puis de l'intuition consciente synthétique, pour aboutir, si l'être possède en soi la puissance de dynamisme voulue, à ce contact avec l'Absolu qui hante les sages, les saints, les prophètes et les mystiques ? Connaître la Vérité qui nous domine, y conformer notre vie. Vivre non plus d'inspirations ancestrales et sublimales, mais d'aspirations vers la vérité totale, dans la mesure — toujours bien minime, hélas ! — où nous pouvons l'appréhender, voilà en fait tout le travail de l'Homme, ce qui donne un sens à sa vie, ce qui apporte à son âme la joie la plus haute et à sa pensée la puissante sérénité du sage. Je dis bien : sage, et non anachorète. Car si celui qui deviendra un sage cherche d'abord la solitude loin des hommes (solitude qui peut être une « altitude » spirituelle, même si son corps, sa vie concrète et active, sont plongés dans le tourbillon de l'existence sociale contemporaine), c'est afin de pouvoir mieux rentrer dans la mêlée, rendre service et faire éclater la vérité qu'il a aperçue.

II. *Le Progrès.*

On a prononcé plus haut le mot « progrès ». Ce mot a une mauvaise presse. On le tourne en dérision. On se moque de ceux qui croient au progrès. Cette notion, déclare-t-on, est un mythe. Elle était bonne au temps de Condorcet. Elle a fleuri en 1848 et dans l'idéologie des socialistes idéalistes. De nos jours, pense-t-on, l'esprit réaliste en a fait justice. Plus les choses changent, plus elles sont les mêmes. Un journaliste écrivait, il y a plus de vingt ans : « Et c'est ainsi que tout change toujours, parce que l'homme ne change jamais ». (Maurice Millioud, « La figure du monde qui vient », *Gazette de Lausanne*, 9 *juillet* 1911).

Heureux encore quand, aux négateurs du progrès et aux désabusés de toute sorte, ne vient pas s'ajouter le chœur des pessimistes. « Il n'y a pas de progrès, disent-ils ; non, mais bien régression. » Et les preuves ne

leur font pas défaut. Preuves démographiques : les gens misérables se multiplient dans une proportion très supérieure à celle des fortunés de ce monde. Sur notre planète, les races blanches demeurent presque stationnaires ou régressent, alors que les populations de couleur vont pullulant comme des lapins. Qu'on lise, à ce sujet, l'ouvrage de l'Américain Lothrop Stoddard : « La Marée montante des peuples de couleur » ! Mais là ne s'arrête pas le réquisitoire. On s'en prend aux mœurs, à la politique, à l'économie mondiale. Et là, il faut bien avouer que ces pessimistes avancent des faits que corroborent des statistiques comparées précises. Leurs conclusions ont une sérieuse apparence de raison. Et ceux qui prononcent le nom de déluge universel, voire de déluge spirituel de l'humanité, ne suscitent plus ni étonnement, ni protestation. On s'incline, on souffre, on accepte.

Déluge ? Soit. Acceptons le mot. Mais parlons alors aussi de Noé et de son arche. Au déluge spirituel, opposons l'arche spirituelle, ce monde de l'esprit auquel toute une part, une large part, de la jeunesse contemporaine — et la meilleure — voue un culte fervent. Ne voit-on pas le périodique *Les Nouvelles Littéraires* publier une série d'interwiews sur ce problème de l'esprit ? Mieux encore : une revue de jeunes, une revue âpre, courageuse, démolisseuse de vieux temples lézardés et de dieux rongés par les vers, mais constructive aussi et résolument idéaliste, ne porte-t-elle pas ce nom flambant : *Esprit* ?

Or affirmer la réalité de l'esprit, affirmer le primat de l'esprit, vouloir que l'esprit domine la matière et la moule, et la plie, et la forge selon ses fins à lui, n'est-ce pas, implicitement, affirmer la réalité du progrès ?

Le tout est de s'entendre sur le sens du terme.

On pourrait commencer par dire ici ce que le progrès n'est pas, et, après l'opération, l'évaporation des gaz délétères et l'enlèvement des scories, retrouver le métal pur au fond de la cornue. Préférons la méthode inverse. Qu'est-ce que le progrès ? Quelle réalité ce symbole verbal couvre-t-il ? Nous verrons après, plus facilement, ce qu'il n'est pas.

Dans un ouvrage écrit il y a trente ans : « La Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie » (1), j'ai donné du progrès une définition qui, pour n'être point originale, n'en a pas moins fait fortune, car elle coupait les ailes à d'innombrables critiques adressées, à juste titre, aux Milne Edwards, Herbert Spencer et autres précurseurs de cette notion tant prônée et tant discutée, surtout depuis la vogue que Lamarck, d'une part, et Darwin de l'autre, avaient donnée au transformisme. La double erreur de Spencer — ou plutôt de ses continuateurs, car lui-même, en plusieurs points de ses œuvres, laisse entrevoir le sens complet du mot « progrès » — a été celle-ci : 1° Les moyens. Il insiste presque exclusivement sur la différenciation ; il néglige presque complètement la concentration complémentaire, l'unification croissante de l'être individuel et celle des êtres, de génération en génération, sauf déclin de nature pathologique ; 2° Le but. Il transpose dans l'avenir le paradis de bonheur que la Genèse plaçait dans le passé. Par là, méconnaissance de l'intuition primaire pré-humaine ; confusion entre l'adaptation matérielle et la concentration spirituelle, celle-ci réalisée par l'esprit (cette confusion se retrouve, amplifiée, dans le fameux matérialisme économique de Karl Marx) ; enfin, dans le même ordre d'idées, transposition dans le domaine du « moral » de l'homme de ce qui est du ressort exclusif de la « matière ». Comme si le confort, la diminution des « impedimenta » de la vie matérielle, devaient automatiquement, et sans appoint de l'élément spirituel, conduire au bonheur de l'homme ! La civilisation actuelle est un témoignage éclatant de l'effet inverse. Il y aura lieu de revenir, un peu plus loin, sur ce point capital.

A vrai dire, si le progrès est fait de différenciation toujours plus poussée — différenciation par division du travail entre les tissus et organes du corps de l'homme, et, de même, division sociale du travail au sein de tout organisme social en voie de croissance constructive — il est fait, bien plus encore, d'unification, de centralisation des énergies différenciées. Mener deux chevaux de front est plus facile que d'en conduire quatre ; que sera-ce, dès lors, si l'aurige doit en diriger huit, tenir en main les brides de chaque coursier, pousser l'un, retenir l'autre, calmer la fougue de celui-ci, encourager celui-là qui menace de flancher ? Ce symbole met à nu le pouvoir et le devoir de l'agent de concentration : chez l'individu, l'instinct sain ou l'esprit conscient ; dans la société, le chef. Aucune démocratie a-t-elle jamais été viable sans un pouvoir exécutif incarné dans des mandataires *ad hoc* ?

Dans « La Loi du Progrès » déjà citée, on trouve cette définition-ci du progrès (1) : « Tout être vivant progresse en procédant à

(1) Ouvrage couronné par l'Université de Genève, Paris, Giard et Brière, publié seulement en 1915.

(1) Pp. V, 287, 309 note, etc.

une différenciation et à une concentration complémentaires et croissantes de ses énergies et de ses facultés, conformément à la loi d'adaptation de soi au monde et du monde à soi et à fin de conserver et d'accroître la puissance de son esprit ». Cette définition n'a jamais été réfutée. On l'a opposée à celle de Henri Bergson. Cette opposition est un fait. Cette conception du progrès est diamétralement opposée à celle d'un élan vital aveugle, jaillissant au sein d'un cosmos auquel manquerait ce minimum de cadre stable, d' « absolu » que constitue la Raison, le Logos des anciens, principe d'Ordre un et universel.

Domination croissante de l'esprit humain, reflet incarné d'un Esprit « sur-humain » unique, s'appuyant sur un Ordre de choses stables, susceptible d'être conçu toujours mieux dans son essence, formulé en lois et servant de fondement à des prévisions toujours plus certaines ; — tel est le fondement de notre philosophie. Il est concrétisé dans le titre allemand que l'on a donné à la traduction de mon ouvrage « Le Progrès spirituel » (2) : « Der Primat des Geistes » (3) — Le Primat de l'Esprit.

Ce qui nous intéresse ici, plus encore que le problème de l'agent du progrès et celui de sa finalité, c'est celui du point de départ. Car tout phénomène vivant considéré — s'il est, de toute évidence, un aboutissement de processus passés et, dès lors, un objet complexe aux yeux de la science — est aussi le point de départ « un » de plusieurs processus de l'avenir. Et c'est ceci qui intéresse au premier chef le moraliste, l'homme politique, l'éducateur, en un mot, l'homme d'action.

Car l'homme d'action n'a plus aucun pouvoir sur le passé révolu. Il doit partir de ce qui est. Il doit prendre la réalité telle qu'elle se présente à lui. Il doit envisager ce qui devra être, ce qui pourra être, plutôt que ce qui devrait être ; — ce qui devrait être plutôt que ce qui aurait dû être. Les récriminations sur le passé qui eût pu et dû être différent de ce qu'il a été et conduire à un résultat actuel différent de ce que celui-ci est, ces récriminations, souvent justes et profondément tragiques, n'ont de sens que si on les transpose dans l'avenir sous forme d'orientation des énergies actuelles, sous forme de résolutions fermes, faites de volonté et de clairvoyance. Répétons-le : ces énergies doivent prendre la réalité actuelle telle qu'elle est. Le succès final est à ce prix. *Non nisi parendo natura vincitur.* Ce mot de Francis Bacon, au début de son *Novum Organum* s'applique aussi bien aux faits concrets qu'aux lois de la science, pour autant que ces lois sont le reflet fidèle de l'ordre du Cosmos.

Or ce point de départ de l'action — action de l'éducateur aussi bien que de l'homme d'Etat, — ce début à partir duquel il s'agira de la différencier et de la concentrer de façon harmonique et complémentaire, qu'est-il, sinon, par définition, un état encore indifférencié et incomplètement unifié ?

Trois penseurs surtout ont noté ce point de départ, sans parler de Herbert Spencer qui, comme on le sait, l'a nettement entrevu. C'est d'abord Ernest Renan. Il l'a désigné par le terme de « syncrétisme ». Selon lui, l'état de syncrétisme de l'esprit enfantin est analogue à cette mentalité primitive ou pré-logique que devaient mettre en une vive lumière Lévy-Bruhl et Raoul Allier. Le second, c'est Ovide Decroly, déjà cité, le grand psychologue de l'enfance et éducateur que la Belgique et le monde entier ont eu la douleur de perdre en septembre 1932. Il a consacré un petit livre précieux aux « Phénomènes de globalisation ».

L'enfant, comme le primitif — et nous sommes tous des primitifs dans les domaines de la pensée que nous abordons pour la première fois, avant que notre esprit critique soit capable de dominer le sujet (concentration) et de faire intervenir son pouvoir de discrimination (différenciation) — l'enfant, dis-je, saisit les notions « globalement ». Notions pratiquement d'une fécondité pédagogique et didactique inouïe. Ce n'est pas ici le lieu d'en montrer les applications nombreuses à l'enseignement, applications dont le succès est venu confirmer l'exactitude de façon éclatante.

Le troisième savant qui s'est occupé de ce point de départ de tout progrès, c'est M. Jean Piaget, le directeur actuel du Bureau international d'Education, de Genève, auteur d'une série de cinq ouvrages qui ont bouleversé, durant la dernière décade, la science pédagogique et dont le principal est sans doute : « La Conception du Monde chez l'enfant » (1). Celui-ci, contrairement aux deux précédents, ne forge pas un terme nouveau. Ni « syncrétisme », ni « globalisme ». Il dit : « Indifférenciation première ». C'est le terme propre. L'adjectif « premier » ne doit pas nous induire en erreur : il peut s'appliquer aussi bien à un état primitif, humain ou préhumain, enfantin ou concernant le niveau mental d'un adulte, qu'au point de

(2) Genève, Editions Forum, 1926.
(3) Langensalza, Julius Beltz, 1932.

(1) Paris, Alcan, 1926.

départ actuel d'un processus dont on suivra le développement dans l'avenir.

Nous voici dès lors en mesure d'éliminer de notre champ les conceptions impropres du mot « progrès ». Qu'est-ce que le progrès, n'est-ce pas ?

1° Il n'est pas le progrès intellectuel envisagé à lui seul, sans qu'on envisage les actions et réactions qu'il entretient avec la personnalité saisie comme une « totalité ». Erreur qui fut celle des encyclopédistes du XVIIIe siècle. Erreur des grands enthousiastes du « siècle des Lumières », au début du XIXe siècle. Erreur de l'école laïque de la République française, autour de 1880. Jules Ferry et les collaborateurs n'oublient sans doute ni l'affectivité, ni la volonté. Ils en parlent. Ils expriment le vœu qu'on les développe. Mais ils n'indiquent aucun procédé, sinon la parole, le raisonnement, lequel, selon eux, doit conduire à la conviction et celle-ci à l'action, à la réalisation concrète. Erreur, donc, parce que vue partielle, unilatérale, de la vérité dans son ensemble complexe.

2° Seconde erreur : confusion entre le progrès technique de la civilisation actuelle — celui-là est certain ; — le progrès scientifique de l'humanité — progrès non moins avéré, mais sujet à des retours en arrière, à des mutations, à des approfondissements (concentrations) conduisant à des points de départs nouveaux (constitution de l'atome, relativisme einsteinien) ; — enfin : progrès moral.

Or, affirme-t-on, il y a « régression morale de l'humanité ». En est-on sûr ? Apparemment, oui : le nombre des déséquilibrés va en augmentant. Mais qui nous dit que ce n'est pas là une crise, cause ou effet — cause *et* effet — de la crise économique et politique du monde actuel ? Quantité et qualité sont, une fois de plus, en conflit. Rien ne prouve (mais le danger est aigu) que la quantité pathologique écrasera la qualité saine, au sein de l'humanité actuelle. On a vu des minorités qualitatives s'imposer à des majorités amorphes, déséquilibrées et, dès lors, incapables de coordonner (concentrer ou unifier) leurs efforts destructeurs...

Et c'est ici qu'il y a lieu de distinguer le progrès moral du progrès matériel. Un progrès matériel trop rapide, trop démesuré, exige des énergies morales telles, pour être « dominé » et dirigé, que ni l'intellect, ni la volonté ne sont à la « hauteur ». L'intelligence moyenne de l'homme est défaillante en présence de la complexité mondiale des problèmes économiques et financiers actuels. Sa volonté et sa bonne volonté, dès lors, submergées, découragées, s'abîment dans une « fuite » effrénée : oubli, narcotiques, danse, instincts déchaînés, licence des mœurs, instincts de violence lâchés, la bride sur le cou. Le déluge !

Seuls prendront la tête du progrès véritable — progrès moral, social, humain au sens large du mot, — seuls seront les Noé de l'Arche nouvelle, les hommes qui seront capables d'élever *leur* esprit vers *l'Esprit*, vers l'Absolu de la Vérité objective et universelle, ceux qui sauront concentrer (unifier) et nuancer (différencier) leur intelligence et leur volonté, ceux, en un mot, qui sauront distinguer nettement entre « Culture » et « Civilisation » et transposer cette distinction dans les faits concrets, dans la réalité vivante, quotidienne et palpitante.

(A suivre) Ad. FERRIÈRE.

L'École de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie

En 1910, M. Paul Geheeb fonda l'Ecole de l'Odenwald, cette « province pédagogique » qui fut bientôt connue dans le monde entier. Des écoles nouvelles, il y en avait depuis longtemps en Allemagne, en Angleterre, ailleurs ; et aujourd'hui, elles sont nombreuses partout, du moins si l'on compte toutes celles qui revendiquent ce titre. L'Ecole de l'Odenwald, durant les 24 années de son existence, fut un organisme remarquable, hardi, toujours en devenir (voir entre autre « Pour l'Ere Nouvelle », nov. 1931), jamais figé en une formule. Elle apportait une réalisation nouvelle. Beaucoup d'écoles nouvelles sont, que leurs promoteurs en aient conscience ou non, dans leur essence, des réactions contre les établissements officiels, et elles portent ainsi en elles un élément négatif. L'Odenwald fut une réalisation en soi ; elle fut créée non parce que les écoles de l'Etat étaient considérées comme mauvaises, mais pour éduquer, pour former des hommes et des femmes. N'étant pas une réaction contre la

discipline maladive de trop de maîtres-fonctionnaires, elle ne tomba pas dans l'excès contraire qui permet à l'enfant de satisfaire toutes ses fantaisies et tous ses égoïsmes ; bien au contraire, peu d'écoles étaient aussi disciplinées, et pourtant, jamais de punition, jamais de contrainte ! C'était l'ordre librement décidé et accepté parce que nécessaire.

L'Ecole de l'Odenwald ne fut pas la création théorique d'un pédagogue diplômé voulant appliquer ce qu'il a appris ; elle fut l'œuvre d'une vocation. M. Paul Geheeb se consacra d'abord aux sciences naturelles, mais ce sont les enfants qui s'emparèrent de sa vie ; c'est à leur contact que peu à peu il précisa et enrichit ses conceptions ; avant d'ouvrir son école, il travailla avec Lietz et Wyneken.

Ce qui le met au rang des plus grands pédagogues est, je crois, sa confiance absolue, totale, non seulement en l'Enfant, mais surtout en chaque enfant qu'il approche, en chaque enfant de son école ; non une confiance aveugle, qui admire et passe tout, qui ignore les faiblesses de l'enfant, ses luttes, ses passions, mais une confiance absolue en ce qu'il y a au fond de l'enfant, en cet élément éternel, divin, qu'il s'agit de faire sortir, d'ex ducere. Cette confiance, tout naturellement, est réciproque, et elle donne ainsi à celui qui la possède une force éducative immense, que toutes les contraintes du monde ne peuvent jamais égaler. Il fallait oser faire confiance jusqu'au bout, et M. Geheeb osa. Il osa envers et contre tout, et malgré les parents : perdre des élèves, même payant le prix fort, ne lui a jamais fait changer de conduite ; cela est essentiel dans la réalisation d'une œuvre : accomplir jusqu'au bout ce que l'on croit juste. Il fallait évidemment, pour réussir, la haute personnalité de M. Geheeb, et il serait dangereux de le suivre à la légère. Il fallait aussi son enthousiasme et sa foi que rien n'a jamais pu abattre.

Cependant, je m'étonne toujours du petit nombre d'écoles nouvelles en France. Pourquoi ? Les exigences du baccalauréat ? J'ai vu des bacheliers préparés avec succès aux examens français dans des écoles nouvelles de Suisse, et même, pour une partie des études, d'Allemagne. Ne serait-ce pas plutôt l'esprit de routine et la peur du nouveau si propre au fonctionnaire ? Je le crois, non sans une certaine tristesse.

Aujourd'hui, l'Ecole de l'Odenwald n'est plus. La tempête politique a passé là. Mais son esprit s'est répandu et se retrouve dans de nombreuses écoles du monde entier. Et puis,. M. Geheeb est en Suisse, où il va réaliser, avec M. Gunning, à l'Institut Monnier, près de Genève, une œuvre nouvelle. Voici comment lui-même a exposé sa pensée dans son discours d'ouverture, le 17 avril 1934.

Pierre BARTHOLDI.

Discours de M. GEHEEB

(Traduit de l'allemand)

« Au nom de Celui qui se créa lui-même,
« Au nom du Créateur éternel.
« En son nom, Lui qui crée la foi, la confiance,
« L'amour, l'activité, la force ;
« Au nom de Celui qui, si souvent nommé,
« Est resté toujours inconnu dans son essence :
« Aussi loin que l'oreille, aussi loin que l'œil puisse [atteindre,
« Tu ne trouves que le connu qui lui ressemble ;
« Et ton esprit, en son vol enflammé,
« Si haut qu'il s'élève,
« A bien assez du symbole, a bien assez de l'image ;
« Tu es attiré, entraîné, ravi.
« Où que tu avances, le chemin et le lieu se parent.
« Tu ne comptes plus, tu ne calcules plus le temps,
« Et chaque pas est l'immensité. »

(GOETHE).

C'est par ces vers, dans lesquels Gœthe cherche à exprimer comment l'homme religieux fait l'expérience du monde, que j'ai ouvert l'école de l'Odenwald, le 14 avril 1910, et je veux aussi vous saluer par ces mêmes vers au moment où nous pénétrons dans le splendide pays de la Suisse et dans la magnifique maison dans laquelle nos amis Willem et Marie Gunning nous ont préparé une place pour une vie et un travail commun. Car, nous qui venons de l'Odenwald, nous pouvons revendiquer comme patrie l'Allemagne de Gœthe et de Schiller, de Herder et de Wilhelm v. Humblod, l'Allemagne éternelle dont l'atmosphère spirituelle commence dès le haut moyen âge à nous éclairer pour atteindre provisoirement vers la fin du XVIIIe siècle son plus haut développement. Nous venons de cette Allemagne à qui, au cours des siècles, appartint l'amour des plus grands esprits de l'Occident et de l'Orient, de cette Allemagne qui, encore aujourd'hui, continue à vivre sous la surface agitée de la politique bruyante.

Des circonstances nouvelles nous ont obligés à quitter notre patrie ; mais ce déplacement du centre de notre activité ne signifie pas seulement le transfert de notre lieu de travail dans un pays plus libre : bien au contraire, nous croyons devoir reconnaître dans ces événements un sens profond et un destin favorable. En tant que nous servons un grand idéal de culture humaine, nous croyons, comme disciples de Platon, à notre développement continu et nous avons la conviction que la réalisation de notre idéal pénètre actuellement dans une phase supérieure. Nous n'avons appa-

ramment pas pu accomplir notre plus haute mission à l'intérieur de l'école de l'Odenwald, à l'intérieur des frontières de notre pays. Pour nous exprimer symboliquement, disons que notre amour allait aux Préalpes allemandes, à l'Odenwald, à la Rhôn, à la Forêt Noire, mais que dorénavant nous devons travailler face aux Alpes avec leurs sommets de 3.000 et 4.000 mètres et leurs neiges éternelles. Nous ne voulons pas simplement continuer ici le même travail que nous avons accompli durant des années à l'école de l'Odenwald ; nous voulons faire quelque chose de plus grand, de meilleur, de plus beau ; nous voulons nous rapprocher toujours davantage de la perfection dans la communauté humaine. Ce n'est pas le hasard qui nous a conduit ainsi tout près de Genève, de cette ville qui souvent m'est apparue comme le centre du monde culturel, je dirais même comme une nouvelle Bethléem, du moins en tant qu'on y applique dans la politique et dans les relations entre les nations et les races l'Evangile de l'Amour du prochain. Et même si elle est méprisée, comme Bethléem Ephrata le fut, et si l'impuissance de la Société des Nations est un sujet de moqueries, et si la plupart des peuples ne montrent pas encore la maturité nécessaire pour pouvoir vivre l'Evangile de l'Amour, nous nous réclamons cependant de son idéal éternel, disant avec notre Schiller :

« Tu ne peux jamais avoir une conception assez haute de [l'Humain,
« Et tel que tu le portes en toi, tu l'exprimes dans tes [actes. »

Les cultures françaises, suisses, allemandes, et bientôt, nous l'espérons, anglaises, se rencontreront dans les limites modestes de notre école des bords du lac de Genève où elles fructifieront sous l'action de leurs contacts féconds. L'Occident et l'Orient viendront s'associer en ce coin de terre ; et, si nous réussissons à réaliser l'idée qui nous hante, il n'y aura ici, dans quelques années, ni une école française, ni une école suisse, ni une école allemande, ni une école anglaise, mais une école de l'humanité.

C'est en ayant bien clair devant les yeux cet idéal que nous voulons travailler à façonner notre petit royaume de jeunesse en une communauté hautement humaine, pour laquelle toute *vie*, comme manifestation divine, est sacrée ; en une communauté dominée par un profond respect de la personnalité humaine et des créations de la religion, de l'art et de la science, ou mieux, par un grand respect, par une vénération pour ce qui est au-delà des choses humaines et de leur destin, pour le *divin* tel qu'il apparaît partout et toujours dans la nature et dans la vie des hommes. Nous vivons dans cette communauté comme des frères et des sœurs, chacun étant guidé, consciemment ou non, par cet idéal de développement humain. En elle vibre l'Amour, cet Amour qui pousse à comprendre et à aider. Chacun d'entre nous, quel que soit son âge, du plus petit au plus âgé, participe entièrement à la lourde responsabilité du bonheur de tous comme du sort de chaque individu ; seul le degré de responsabilité varie selon ses capacités et sa maturité ; les organisations au sein de notre vie sociale ne sont admissibles qu'autant qu'elles développent et renforcent le sentiment de la responsabilité. Nous chercherons et lutterons inlassablement pour trouver et créer des organisations et des formes de vie toujours plus parfaites, toujours plus efficaces pour la réalisation de notre idéal. Ceux qui conduisent notre communauté sont les hommes et les femmes dont le cœur est submergé par un amour illimité pour l'Enfant, ceux qui ont la foi la plus absolue en l'origine divine de toute âme humaine et qui sont capables de dompter et de conduire l'enfant faible, qui se trompe et qui résiste, par une confiance hardie et une bonté indéfectible.

Les garçons et les filles grandissent chez nous ensemble ; l'homme et la femme se développent sous une influence réciproque continuelle et travaillent en commun à toutes les activités culturelles. Les filles doivent avoir la même liberté de mouvement et de développement et la même autonomie que les garçons. Dans une communauté de vie dominée par l'idée de responsabilité, il est bien plus aisé à chacun des jeunes de trouver son attitude personnelle juste envers l'autre sexe. Mais la tâche principale d'une communauté de coéducation est de préparer le terrain sur lequel la femme de demain pourra grandir et développer une féminité vraie et naturelle. Une telle communauté doit manifester journellement l'égalité profonde des sexes dans la vie, elle doit exprimer leur même droit à participer à l'administration de la société, elle doit enfin préparer l'éclosion d'une culture humaine qui sera le produit des cultures masculines et féminines.

Notre communauté veut être une place de vrai développement humain ; et le but le plus élevé de tout développement humain nous semble être exprimé par ce mot du vieux Pindare : « Deviens qui tu es ». La plus haute culture humaine consiste en cette richesse, la plus parfaite possible, de ceux qui se sont développés conformément à leur propre personnalité.

« Que nul ne soit semblable à un autre, mais que chacun
« semblable à ce qu'il y a de plus grand ! [soit
« Comment y parvenir ? Que chacun soit parfait en lui-
[même ! »

C'est ainsi que Gœthe exprime le but général de toute culture humaine. Nous ne voulons pas de « culture générale », pas de programme général valable pour les seuls hommes d'une même nation ; nous savons, pour parler encore avec Gœthe « qu'un homme peut comprendre quelque chose parfaitement bien, ou exécuter une opération à la perfection, alors que son voisin n'y atteindra que difficilement ; et cela est essentiel... : savoir et accomplir une chose déterminée à la perfection donne une culture plus haute qu'une demi-perfection dans une quantité de facultés. »

Je veux enfin adresser un mot à vous, mes chers enfants, à vous qui avez quitté l'Odenwald pour me suivre, pleins de confiance, dans des contrées inconnues. La confiance engendre la confiance : je veux vous dire quelle confiance je mets en vous. Comment cela se fait-il que ce soit précisément vous qui soyez ici ? Est-ce que l'Odenwald vous a envoyés ici un peu comme son élite, afin que vous y continuiez son œuvre ? Vous savez que si vous êtes ici, c'est pour des raisons politiques, économiques et autres, mais certainement pas pour celle de l'élite. Mais maintenant que vous êtes ici et que vous avez eu le bonheur de vivre un printemps enivrant au bord du lac de Genève ; maintenant que vous savez ce que le nom de l'Ecole de l'Odenwald signifie dans le monde entier et ce que l'on attend de jeunes qui sont fiers et reconnaissants de venir de l'Ecole de l'Odenwald et de la représenter en Suisse, près de Genève, voici ce que je crois : je crois que vous vous comporterez *comme si* vous étiez l'élite de l'Ecole de l'Odenwald, que chacun d'entre vous mobilisera chaque jour toute son énergie pour être au sommet, que chacun d'entre vous déploiera des forces insoupçonnées pour continuellement donner ce qu'il a de meilleur et ne jamais se laisser aller, ne serait-ce qu'un quart d'heure ; que chacun arrangera sa vie de telle sorte que nous serons tous heureux de notre vie commune. C'est plein de cette confiance que je vais avec un courage joyeux vers notre tâche, nouvelle, difficile et infiniment belle. »

Les différences individuelles soumises à l'éducation (1)

...Nous avons eu l'occasion de faire nous-même des observations et des expériences qui confirment celles de Binet. Depuis sept ans, chargé de l'enseignement des lettres dans un cours complémentaire de la Ville de Paris, nous avions remarqué la persistance des caractéristiques de chacun de nos élèves, en composition française. Depuis deux ans, nous avons fait des observations et des expériences systématiques. Signalons tout d'abord l'intérêt que présente le cours complémentaire, carrefour où aboutissent des élèves de formations diverses. Chaque année, nos élèves proviennent des cours supérieurs B. des écoles publiques (classe du certificat d'études primaire), d'autres des cours supérieurs A. des écoles publiques (classe suite du C. E. P.), d'autres d'écoles privées, où les programmes théoriquement semblables à ceux des écoles publiques de la Seine, en diffèrent pratiquement ; d'autres encore des écoles publiques de la province (d'organisation pédagogique spéciale) ; d'autres enfin depuis quelque temps des classes de sixième ou de cinquième des lycées ou même des classes de première année des E. P. S. Comme on peut le voir, il est difficile d'obtenir dans une classe une diversité plus grande de formations pédagogiques. Nous laissons provisoirement de côté la première épreuve de composition française de chaque année, faussée par le fait qu'elle a pour les élèves la valeur d'une composition, et pour laquelle ils se présentent avec des entraînements par trop différents ; quelques-uns d'entre eux, en effet, n'ont aucune formation littéraire, aucune idée de la façon dont on fait une composition française et ont d'avance en horreur ce travail rebutant pour eux ; quelques autres, au contraire, écrivent déjà correctement, de façon recherchée et ont appris à trouver et à classer des idées. On conçoit dès lors la diversité des devoirs qui peuvent être obtenus à la première épreuve. Mais entre la première et la deuxième épreuve, les enfants ont tous reçu deux leçons communes de composition française,

(1) Extrait de la thèse de doctorat de M. Robert Vauquelin : « *Les Aptitudes fonctionnelles et l'Education* ». Voir le compte rendu dans la revue des livres de ce numéro.

nouveauté pour le plus grand nombre, et même pour les rares élèves qui sont déjà familiarisés avec ce genre d'exercice, technique entièrement différente de celle à laquelle ils ont été habitués.

Dès ce second devoir, une sorte d'unification des compositions françaises est obtenue (longueur des devoirs, respect du texte proposé, recherche des idées) pour environ les trois quarts des élèves, le dernier quart étant composé de ceux qui n'ont pas compris, qui sont rétifs, inattentifs ou paresseux. Les rapports reviennent avec une régularité presque mathématique chaque année. Pour admettre qu'un devoir rentre dans la catégorie de ceux qui se rapprochent suffisamment d'un devoir type, à la suite de deux leçons préparatoires, nous avons établi les trois conventions suivantes : le devoir doit comprendre un minimum de deux cent cinquante mots, admettre au plus l'oubli d'un seul des mots importants du texte dans le développement et au plus une seule interprétation mauvaise d'un des mots du texte (1). (Par exemple, est jugée mauvaise l'interprétation du mot excursion, dans le sens de courte promenade à pied sans but préalablement fixé). Voici les résultats des cinq dernières années :

Années	Nombre d'élèves 2 classes	Nombre d'élèves ayant profité des leçons	0/0
1927 - 28	78	56	0,71
1928 - 29	73	53	0,72
1929 - 30	70	52	0,74
1930 - 31	74	57	0,77
1931 - 32	80	58	0,73

On conçoit que devant de tels résultats, nous ayons pris au début de notre enseignement au cours complémentaire une haute idée des résultats obtenus : il pouvait sembler en effet qu'il y avait là une action extrêmement forte de la méthode éducative. En fait, nous n'aurions pas dû oublier que ce début d'unification était presque fatal, puisque pour le plus grand nombre, il s'agissait d'une véritable initiation. Mais ce que nous ne savions pas voir primitivement, c'étaient les divergences profondes qui s'établissaient entre les élèves dès ce début, divergences qui, malgré une éducation commune, malgré les exercices collectifs, ne faisaient que s'accuser dans le cours de l'année scolaire. En somme, pour tous ces élèves, la deuxième séance de composition française, qui nous apparaissait primitivement comme le début de l'empreinte dont nous allions marquer profondément les enfants, n'était en réalité que l'occasion d'une sorte de révélation des aptitudes particulières de chacun. A partir de cette deuxième épreuve les caractères de chacun reparaissaient dans chaque devoir, quelles que soient les critiques du compte rendu, quels que soient les conseils donnés dans les leçons. L'observateur reste observateur, le poète reste poète, le menteur reste menteur...

D., qui, en octobre 1929, invente de toutes pièces une excursion à l'Ile Sainte-Marguerite (qu'il n'a jamais vue de son propre aveu alors qu'il a fait des quantités d'excursions dans les Alpes autour de Briançon) décrit une promenade en bateau-mouche en février 1930 (il avait à choisir entre une promenade en bateau-mouche où il n'était jamais allé, étant d'origine provinciale, et une promenade en auto-car, où il était allé fréquemment) invente des fumeurs dans un wagon de métro (février 1930), décrit la forêt de Fontainebleau (qu'il ignore) en mars, mais ne pense pas à décrire les bois des environs de Paris ou de sa province, qu'il connaît tous, découvre la Marne à Montmorency (avril 1930), enfin invente de la première à la dernière ligne une aventure personnelle de son enfance et avoue après coup avoir failli se noyer et avoir mis le feu accidentellement à une grange (juillet 1930). Il est inutile de dire qu'à chaque séance de compte rendu, l'enfant était sermonné, interrogé. Toujours D. répondait ne pas savoir pourquoi il agissait ainsi et enfin, poussé dans ses retranchements, avouait que cela lui paraissait plus intéressant d'inventer une histoire. Comme nous lui demandions pourquoi il ne se servait pas de ce qu'il connaissait exactement, il répondait : « Cela ne me vient pas à l'idée ». — « Et ce que je te dis à chaque séance ». — « J'y pense bien, mais c'est plus facile d'inventer ».

Nous devons reconnaître que deux fois D. essaya de décrire des faits et des gens connus de lui (une scène de la rue : boniment d'un camelot, et son professeur de gymnastique en train de donner sa leçon) : le résultat fut piteux alors que dans ses descriptions habituelles, il était assez brillant.

Mon collègue de deuxième et de troisième année de cours complémentaire, interrogé au sujet de cet enfant, confirma nos observations.

V., dès octobre 1930, s'affirme comme un généralisateur ; il lui est presque impossible de s'en tenir au particulier et de donner une note personnelle à ses devoirs. Dans le récit des événements de la rentrée des classes de *cette année*, aucune allusion aux faits réels et nouveaux (par exemple pas un

(1) Voici le texte proposé (les mots jugés importants sont soulignés). Vous avez fait *pendant les dernières grandes vacances une excursion* : dites ce qu'en furent les *préparatifs*, en quoi elle a *consisté* et quelles *impressions* elle vous a laissées.

moi sur l'école inconnue, les maîtres inconnus, l'organisation pédagogique nouvelle...), mais des généralités sur les rentrées des classes, les enfants qui pleurent, le temps triste d'octobre (cette année-là il faisait particulièrement beau) ; pas une notation, pas une impression, pas un sentiment véritablement personnels.

Nous nous élevons fortement contre cette façon de faire, exigeons la description particulière, et montrons que la description doit être marquée spécialement par la personnalité de l'auteur. « Un objet, un être ou une scène décrits en composition française, expliquons-nous, c'est l'objet, ou l'être ou la scène vu, senti et défini peut-être à travers les yeux et les sens de l'auteur. » Nous nous appuyons, pour faire comprendre notre pensée sur les différents dessins d'élèves qui traduisent, chacun à sa façon un même modèle. Nous conseillons vivement aux enfants de ne commencer aucun travail de description ou de narration, sans se poser la question suivante : « Quelle impression fait sur moi cette scène, cet objet, cet être ? Et pourquoi ? »

Les réponses devront donner l'idée centrale ou la pensée maîtresse, directrice, à laquelle doivent s'attacher les détails caractéristiques. V., interrogé en fin de séance, semble avoir compris. Dans les exercices collectifs d'application, il semble s'être imprégné de nos idées. La description de la fête du quartier (novembre 1930) est purement objective, mais dans la première moitié du texte se rapporte nettement à la fête du Lion de Belfort. Dès la deuxième page, des phrases comme celle-ci : « Dans les fêtes foraines, on est bousculé, les gens vous marchent sur les pieds », et le dernier quart est tout entier occupé par un morceau moralisant sur l'utilité des fêtes foraines. « Les fêtes foraines sont très utiles, car elles apportent une distraction saine aux ouvriers enfermés toute la semaine. Les bébés sont aussi contents de monter sur les superbes chevaux de bois, fiers coursiers... Les fêtes foraines sont surtout utiles pour la caisse des écoles... » Après critique sévère, le devoir suivant (1) (fin novembre 1930) nous donne à peu près satisfaction : un trajet particulier (trajet aérien) est suivi de quelques anecdotes particulières et des sentiments personnels (horreur du métropolitain) pour ses odeurs, la monotonie du trajet, ses bousculades) ; cependant à la fin du devoir, nous n'échappons pas à un petit couplet sur l'utilité du métropolitain pour les ouvriers. Mais au devoir de fin décembre 1930 (2) nous retombons dans les erreurs précédentes : une demi-page à peu près sur la description de l'aspect actuel du livre et deux pages pleines de morale sur les devoirs de l'enfant studieux et reconnaissant envers ses livres et même envers ses maîtres... Je passe sur les devoirs intermédiaires qui tous restent complètement objectifs et remplis de généralités (le portrait d'un enfant gâté connu dégénère en un chapitre de morale sur la responsabilité des parents) pour arriver au dernier de l'année. Les enfants devaient imaginer dans un cadre connu (grande charcuterie de leur quartier à l'heure du déjeuner) la petite scène suivante : un chien se glisse entre les jambes des acheteurs, happe un chapelet de saucisses qui pend et s'enfuit poursuivi dans la rue. Voici quelques extraits du devoir de V. (juillet 1931). « A l'heure du déjeuner, les rues de Paris se remplissent d'une animation inaccoutumée. Les ouvrières se pressent pour leur modeste repas. Les plus insouciantes de leur porte-monnaie ou de leur santé se rendent dans les charcuteries. Rien n'est plus mauvais, en effet, pour l'économie du ménage et pour l'estomac que la charcuterie faite de viandes plus ou moins fraîches et sans hygiène... La charcutière dit : « Et avec cela, Madame ? » En attendant leur tour les gens admiraient (remarquons encore une fois que V. ne se met pas en scène) l'étalage de la charcuterie. Rien n'est plus beau à l'œil que ces beaux jambons dorés, ces saucissons entourés d'étiquettes multicolores, ces plats de saindoux.

« Un chien jaune entra. La police devrait arrêter tous ces chiens errants qui peuvent nous donner des maladies, et en particulier la rage. »

Et à propos de la poursuite dans la rue. « Les autobus et les tramways font un bruit d'enfer. Le préfet de police a bien raison d'interdire tous ces bruits qui gênent le sommeil des gens : il devrait faire taire ces gros véhicules. »

M. se montre à travers toute la série de ses devoirs incapable de penser par lui-même. Nous avons eu beau partir en guerre dès le début contre les lieux communs et les banalités, d'une part, flétrir le plagiat ou la malhonnêteté qu'il y a à reproduire, sans en avertir le lecteur, des passages d'un auteur d'autre part, le deuxième devoir de M. (rentrée des classes) octobre 1931, débute

(1) Décrivez un voyage en métropolitain.

(2) En rangeant votre bibliothèque d'écolier, vous trouvez un vieux livre. Vous alliez le jeter au panier, lorsque, vous ravisant, vous l'ouvrez et reconnaissez votre premier livre de lecture. Décrivez l'aspect actuel de ce livre et dites les souvenirs qu'il vous rappelle.

par un passage d'Anatole France : « Savez-vous ce que me rappelle chaque année... » Interrogé, M. prétend (et la suite de l'année scolaire montre qu'il est franc) qu'il lui a semblé « que c'était de lui ». Une dispute d'élèves dans la cour provient — sinon comme style tout au moins comme pensée, — de « Grands Cœurs » de Edmondo de Amicis. Nous laisserons de côté les lieux communs comme celui-ci : « Des minutes longues comme des siècles s'écoulèrent après le coup de sifflet du directeur » qui abondent. A chaque devoir, les mêmes observations orales et écrites sont répétées. Voici le dernier devoir proposé (mars 1931) : après une promenade longue et fatigante sur une route poussiéreuse, vous arrivez à la lisière d'une forêt. Dites ce que vous ressentez en pénétrant sous le couvert de la forêt dont vous ferez la description. Les élèves, M. en particulier, ont été mis en garde contre les banalités si fréquentes dans la description de la nature. D'autre part, des textes de Theuriet (les tilleuls), de Taine (les sapins) ont été étudiés quinze jours auparavant. Voici maintenant des passages de M. : « Le soleil dardait ses rayons meurtriers sur notre tête. Nous étions, comme on dit vulgairement, en nage. Enfin la lisière d'une forêt apparut à nos yeux éblouis comme aux yeux des Hébreux apparut la Terre promise. (Interrogé, M. ignore ce que sont les Hébreux et ce qu'est la Terre promise). Nous pressons le pas et pénétrons sous le couvert de la forêt.

« Ce fut un enchantement. Les gouttes de rosée scintillaient au bout de chaque brin d'herbe comme des diamants. Non loin de là un ruisseau jasait, le grondement d'une cascade écumante couvrait, par moment, le bruit de la forêt. De tous les côtés les oiseaux se poursuivaient en criant et j'entendis le sifflement moqueur du merle. Je m'assis sous un superbe tilleul. « Le tilleul a je ne sais quoi de tendre et d'attirant. Sa souple écorce grise et embaumée saigne à la moindre blessure. Ses feuilles en forme de cœur ont un susurrement doux comme une caresse » (Theuriet). Je regardai autour de moi : il y avait des chênes, des roseaux. Un peu plus loin des pins dominaient des saules. « Les pins semblent à peine vivants ; leur tige se dresse en ligne perpendiculaire le long des rochers, leurs branches horizontales partent du tronc à angles droits, égales comme les rayons d'un cercle, et l'arbre tout entier est terminé par une aiguille nue » (Taine).

« Je m'étendis sur la terre couverte d'une mousse veloutée ».

Nous interrompons M. : Il reconnaît volontiers n'avoir jamais connu la forêt avec cascade, mais « ça fait plus joli ». En réalité, partout où il n'y a pas réminiscence ou citation précise, nous nous trouvons en face d'un automatisme verbal remarquable. Dans les interrogations, M. confirme du reste ce diagnostic par la prolixité de sa parole, ses redondances et le vide complet de la pensée.

Nous n'en finirions pas si nous voulions citer tous les exemples d'aptitudes ou le plus souvent d'inaptitudes spéciales que nous ont révélées depuis trois ans, les compositions françaises de nos élèves, aptitudes ou inaptitudes confirmées au lieu d'être corrigées par l'éducation commune reçue. Cependant nous voulons mettre en parallèle les devoirs de deux élèves (année 1930-31) également jeunes, G., 12 ans 2 mois ; L., 12 ans 1 mois. L'un et l'autre proviennent du cours supérieur B. et dans la première composition française se montrent également faibles. L'un et l'autre ont écrit correctement mais sèchement des choses sans aucun intérêt. Pour tous les deux, le cours de composition française est une véritable révélation ; le deuxième devoir est très supérieur au premier, mais chacun va dès lors adopter un genre qu'il n'abandonnera plus jusqu'à la fin de l'année, malgré les leçons, malgré les reproches et les encouragements. G., observateur, esprit mathématique et scientifique, tournera de plus en plus ses devoirs vers le type leçon de choses. L., poète, amoureux de la nature, se montrera assez souvent pitoyable observateur, manquera presque toujours de précision, verra de plus en plus êtres et choses à travers le prisme déformant de sa personnalité. Inutile d'ajouter que nous fîmes pression sur le premier pour l'amener à être plus littéraire, sur le second pour brider son imagination et l'amener à plus de précision scientifique. Voici maintenant quelques extraits de devoirs de l'un et de l'autre :

L'excursion
pendant les dernières grandes vacances

G. — 4 jours après les prix nous sommes partis en vacances à l'île d'Oléron. Aussitôt arrivés, nous avons fait de nombreuses excursions parmi lesquelles celle qui m'a le plus intéressé fut celle de l'île d'Aix. La veille nous avions préparé notre déjeuner froid. Nous sommes partis à sept heures au port de Boyardville. Là nous avons pris une petite vedette — petit bâtiment d'une vingtaine de mètres de longueur et pouvant contenir 100 passagers. Elle marche avec un moteur à huile lourde. A 8 heures la vedette a lâché ses amarres, a tourné dans le port et a pris sa marche vers l'île d'Aix. Dans le port il n'y avait ni tangage ni

roulis ; mais en pleine mer le bateau dansait. Nous avons aperçu un grand yacht ancré au large. Au bout de 3/4 d'heure nous accostions un tout petit port de l'île d'Aix. L'île d'Aix a environ 3 kilomètres de longueur et 7 kilomètres de tour. La seule ville de l'île est très fortifiée. Nous avons visité la maison de l'Empereur, maison qui avait été habitée par Napoléon Ier pendant les trois jours qu'il est resté dans l'île. Ensuite, nous avons été déjeuner dans un petit bois voisin. L'après-midi, nous sommes allés dans les rochers et nous avons mangé des huîtres, mais elles sont toutes petites, à une certaine époque de l'année, elles sont cueillies et mises dans des parcs où elles grossissent.

« Vers 16 heures, nous sommes revenus prendre le bateau. La mer était beaucoup moins forte que lorsque nous étions arrivés. Le yacht était toujours ancré au large. A l'arrivée au port, nous voyons un magnifique canot automobile qui venait du yacht. Puis nous sommes retournés à la maison. »

L. — « Pendant mes grandes vacances, que j'ai passées dans un tranquille petit pays du Haut-Rhin, près de Mulhouse, et par un bel après-midi de septembre, nous organisâmes avec mon frère et quelques camarades une excursion dans les pittoresques montagnes alsaciennes. Nous partîmes donc à une heure avec un entrain et une joie extraordinaires. Nous marchions à grands pas, emportant notre goûter dans un petit sac mis en bandoulière et une ceinture qui le soutenait pour éviter qu'il ne sautât et que nous ne perdions le contenu. Le soleil était ardent, mais heureusement nous ne marchions pas toujours dans des petits chemins tortueux montant à pic dans la montagne peu ombragée ; il y avait parfois de belles forêts de pins et de sapins à l'odeur forte, saine et agréable. Nous attendions avec impatience ces forêts fraîches, et quel bien ça nous faisait quand nous rentrions dessous, cela nous rafraîchissait et nous redonnait de l'entrain. De temps à autre, une clairière apparaissait à nos yeux ; nous la contournions pour éviter la chaleur. Un banc était posé pour que l'on puisse s'asseoir et admirer le panorama qui était, ma foi, presque toujours visible et admirable.

« Par moment, un nuage venait cacher les rayons solaires et un petit vent doux se mettait à souffler... Nous entendions les cris joyeux des hirondelles et le cri funèbre du corbeau qui s'amusaient à tourbillonner dans les sapins et les clairières.

« Nous entendions les sonneries des vaches et des chèvres qui pâturaient dans la montagne et les cris du berger excitant ses chiens à rassembler le troupeau. »

(Suivent encore quarante lignes de texte de la même tenue).

Quelle différence entre la sécheresse précise et documentée du premier et le vague et la prolixité poétique du second.

Texte concernant la fête foraine du quartier

Voici un passage de G. : « Nous avons vu comme nouveauté une baraque dont l'affiche était intitulée « le mur australien ». Cette baraque était composée d'une piste verticale. Trois motocyclistes partaient du bas de cette piste, arrivaient par la vitesse acquise à se trouver placés perpendiculairement par rapport à la piste. Pour donner une plus grande émotion aux spectateurs, ils organisaient une course acharnée et se dépassaient mutuellement.

« Comme dans toutes les fêtes foraines, certaines baraques montraient pour une somme modique des phénomènes, tels que sauvages (plus ou moins vrais), femmes grenouilles, animaux nains, etc., etc. Il y avait aussi beaucoup de loteries, mais les loteries de sucre sont remplacées par des loteries d'objets les plus divers, par exemple : bouteilles de mousseux, vases, poupées, etc. »

Voici le début de L. : « Quand la fin de l'année arrive, la place d'Italie se peuple de tout un monde de forains qui reviennent à époque régulière. De tous côtés, des baraques de bois sortent de terre, les unes fraîchement peintes, les autres vieillies et disloquées. Derrière chacune d'elles se trouve la « roulotte », c'est-à-dire le foyer de ces forains que l'on voit affairés à « monter » l'un sa loterie, l'autre son tir, etc... Par les cheminées de ces habitations, on voit sortir des tire-bouchons de fumée qui me font penser qu'il fera bon chez soi tout à l'heure et que ces pauvres gens ne doivent pas avoir bien chaud quand la neige tombe et que la bise de décembre souffle. »

Toujours la même note : chez le premier, objectivité, précision, sécheresse. — Chez le second, très forte subjectivité, imagination, poésie, manque de détails précis, abondance (le devoir comprenait plus de huit cents mots écrits en une heure et demie).

Tous les textes présentent les mêmes caractéristiques. Voici fin janvier le devoir se rapportant au premier livre de lecture retrouvé.

Début de G. « Aujourd'hui, comme c'est jeudi, je vais ranger ma bibliothèque d'écolier ; elle est plutôt petite et ne mérite pas le nom de bibliothèque, car si j'ai une vingtaine de livres, c'est tout. Je fais un tri et je mets de côté les livres neufs... »

Début de L. « Maman me gronde souvent pour mon désordre ; elle me reproche de ne pas être soigneux et se plaint de voir toujours « tout en l'air » dans ma chambre où elle a réuni pour m'être agréable les objets qui me sont familiers : mes jouets, mes livres, mes cahiers, ce qui crée pour moi une atmosphère douce et personnelle. »

Voici la description actuelle du livre par G. « Je l'ouvre et je m'aperçois que c'est mon premier livre de lecture. Il est maintenant dans un état déplorable ; il a une couverture déchirée, rayée de traits de crayon vert et rouge ; certaines lettres du titre sont effacées et quelqu'un qui n'en saurait pas le titre ne pourrait le lire. Certaines pages sont déchirées, écornées et décollées ; je le mets de côté, car je vais le faire réparer pour pouvoir le garder. »

Même passage par L. « J'ai ouvert avec émotion le témoin, l'ami de mes premières heures d'école, car c'était bien lui que je venais de retrouver.

« En première page, mon nom écrit par la maman du jeune écolier d'alors ! Comme elle devait être fière de me conduire pour la première fois à l'école et mon nom tracé de sa main doit refléter les émotions qui l'agitaient en pensant à mon début à l'école et à ses espoirs dans l'avenir. Me voici assis, attentionné, curieux de ce que chaque page va me révéler d'autrefois. Cher petit livre, comme tu as bouleversé mes pensées. Chaque ligne fait passer en moi un monde de souvenirs joyeux, si purs, si innocents.

« Il me semble que je suis déjà un très grand garçon. A le parcourir, certaines phrases me semblent même puériles, et pourtant à mesure que je le feuillette, je revis avec précision chaque détail déchiffré si péniblement.

« Ici, un gros pâté : comme j'étais maladroit ! Là j'ai griffonné d'une main hésitante les mots de la leçon ; plus loin j'ai coloré avec amour une image représentant l'aveugle et son chien !

« J'admirais ce récit, et je me souviens encore comme mon petit cœur se gonflait... »

Pour terminer, voici le texte du dernier devoir de l'année : « Une automobile s'est arrêtée dans un village devant une auberge où les voyageurs descendent pendant que le chauffeur fait une réparation. Les curieux s'appellent et font cercle ». Plus de neuf mois d'enseignement en commun ont agi sur les jeunes G. et L. G. a été pendant neuf mois mis en garde contre sa sécheresse, le caractère impersonnel de ses descriptions et narrations, son manque de sentiment. L. au contraire, pendant neuf mois, s'est vu reprocher son imagination vagabonde qui l'emporte loin de son sujet, le manque de précision de ses devoirs, sa sentimentalité un peu exagérée. L'un et l'autre sont de très bons élèves, pleins de bonne volonté et du désir de faire plaisir à leur professeur. Voici la description du village, que nous avons demandée précise, par G. : « Une automobile vient d'arriver dans un petit village de Touraine, qui est perché sur un riant coteau. Au loin on aperçoit le château de Chambord. En bas, la Loire qui coule entre deux rivages bas et sablonneux. Le village a ses maisons groupées près de la mairie. Par ci, par là, on voit des fermes qui ont des grands champs cultivés, des jardins fruitiers, qui, à cette époque, sont fleuris ».

Même description par L. : « Le village de Wesserling est niché au fond de la riante vallée de la Thur. C'est un cercle de verdure d'où émerge le clocher élégant du village. Par ce brûlant après-midi d'été la nature entière semble assoupie ; du reste plus personne au village, à part les jeunes enfants qui font leur somme et les vieillards qui veillent sur eux. Toute l'activité du pays s'est portée aux champs où l'on s'active à rentrer les foins, car le ciel d'un rouge cuivré semble annoncer l'orage prochain. (Aucune description précise).

Description de la voiture par G. : « Les paysans font cercle autour de la magnifique voiture, qui est une Hispano-Suiza. Elle est bleu ciel avec des bandes bleu foncé. Les jantes sont de même couleur. Le capot est long et la voiture paraît de ce fait encore plus longue ».

Voici tout ce qui se rapporte à la description de la voiture dans le devoir de L. « Ce bruit se rapproche et je puis apercevoir une grosse limousine qui, à toute allure, dévale la route en lacets descendant du ballon de Guebwiller. » Et beaucoup plus loin, ces quelques mots échangés par les paysans : « Oh, regardez comme c'est luxueux ! Faut-il que ces gens-là soient riches ! Et ce nécessaire de toilette, ce cendrier, ces vases avec des fleurs ! » En somme, pas une précision sur ce qu'il a pu observer tous les jours : les parents sont riches et ont possédé plusieurs automobiles.

Mais dans le domaine de l'imagination L. a repris la palme. Voici tout ce que G. trouve à dire sur la descente des voyageurs à l'auberge : « La voiture s'est arrêtée devant la plus belle auberge du village, l'auberge du Cheval Blanc ». C'est tout, et il n'en sera plus parlé.

L. est beaucoup plus prolixe. « En quelques instants elle est à nous et elle stoppe devant une auberge.

« Un coq qui dormait sur la route à l'ombre d'un chêne, furieux, s'éveilla, et au risque d'être écrasé s'échappa entre les pneus de la voiture.

« A l'intérieur, un monsieur s'apprête à descendre, tandis qu'une dame, une glace à la main, se poudre et arrange sa coiffure. Aussitôt le chauffeur se précipite pour ouvrir la porte tandis qu'un petit vieillard apparaît sur le pas de la porte et les occupants de la voiture entrent suivis de l'Alsacien qui leur fait maintes génuflexions, et leur dit qu'à « L'Ami Fritz » tout est bon.

« Si Madame veut bien nous faire l'hon-
« neur d'entrer dans notre salle pour se
« reposer au frais, elle pourra s'y rafraîchir
« et jeter un coup d'œil sur notre carte :
« Choucroute garnie de saucisses de Stras-
« bourg, tarte de myrtilles que nous cueil-
« lons chaque jour dans la montagne, bière
« de Lütterbach, etc... »

Interrogé, G. déclare qu'il a décrit un village qu'il connaissait bien et une automobile qu'il voit chaque jour dans sa rue. Quant à l'entrée des voyageurs à l'auberge, il n'en a rien dit parce qu'il ne s'est rien représenté à ce sujet, « il n'a rien vu ». L., au contraire, n'a pas donné de détails précis sur Wesserling « parce qu'il n'y a pas pensé ». Pourtant le clocher bulbeux méritait une mention, la façade de l'auberge, la fontaine du village étaient caractéristiques. L'automobile n'a pas été décrite « parce que je n'y ai pas pensé ». Mais interrogé sur l'automobile de sa tante dans laquelle il vient de voyager il y a peu de temps, L. ne donne aucun détail précis.

La belle assurance de nos débuts sur les brillants résultats obtenus en composition française a disparu après de telles constatations. En somme, notre rôle avait été assez modeste : donner des méthodes de travail aux enfants et leur suggérer l'existence de sources d'idées qu'ils portent en eux. Nous reviendrons dans les conclusions sur le rôle d'animateur qui doit être celui du maître — c'est certes une belle tâche, mais nous pouvons le dire ici : notre seule utilité avait été de révéler aux enfants leurs propres aptitudes et de les placer dans les meilleures conditions d'exercice pour leur permettre de développer leurs fonctions mentales dans le sens de ces aptitudes. Il restait cependant à expliquer à nos yeux l'immense écart que nous pensions avoir constaté du premier devoir au second ou, dans quelques cas, du premier devoir aux troisième ou quatrième. Revenant sur ces premiers devoirs que nous étions arrivés à considérer comme sans intérêt, nous nous aperçûmes que les différences entre les devoirs étaient moindres que nous ne l'imaginions primitivement. En réalité, de grandes différences existaient, elles étaient dues au fait que nous avons déjà signalé : le manque total de méthode... et quelquefois même d'exercice. Mais, ce qui est très important, *les caractéristiques qui restaient constantes pendant toute l'année scolaire existaient déjà en réalité dans le premier devoir.*

Le cas de D. (l'inventeur) ne présente pas d'intérêt spécial, car il vient d'un cours supérieur A. et sait déjà faire une composition française quand il arrive au cours complémentaire. Peu de différence donc entre son premier devoir (rentrée des classes), son second devoir (excursion). Cependant, nous pouvons signaler au moins cinq « inventions » dans son premier devoir qui montrent une imagination débordante : « le directeur souriant » (absolument faux), le professeur (moi-même) serre la main de ses anciens élèves », « la matinée s'est passée dans la cour » (on est monté en classe à 8 h. 45), « l'école est accueillante » (une véritable prison), « la cloche a sonné pour arrêter les élèves » (la cloche a disparu depuis 5 ans), etc...

Le cas V. est plus intéressant. V. vient d'un cours supérieur B. et son premier devoir (en 1930, c'est l'excursion), est enfantin. Cependant, le caractère vague, impersonnel et généralisateur des futurs devoirs est déjà très net. « Pendant les dernières vacances on a fait de belles excursions mes parents et moi. C'est utile de voir des beaux pays et des belles choses ; ça remet de l'oxygène dans le sang et ça donne du courage pour le travail en octobre. Un jour nous devions monter sur une belle colline. Maman a préparé un goûter. C'était fatigant quand nous sommes montés, mais à la descente ça allait tout seul. Là-haut, on avait un paysage superbe ; des villages, des prés, des bois et de jolis ruisseaux. C'est toujours dur de monter, surtout pour les gens vieux, mais quand on est en haut on est payé de ses peines.

« Les vacances devraient être obligatoires pour tout le monde ».

On le voit, si puéril que soit ce devoir, il est bien le frère des suivants.

Nous pourrions faire des remarques analogues avec les élèves que nous avons étudiés précédemment.

Il résulte de là que si notre enseignement a éveillé chez des élèves des aptitudes qui s'ignoraient encore, il n'a pu que développer les fonctions mentales dans le sens de ces aptitudes et non faire d'un poète un observateur ou donner de l'imagination à qui n'en a pas.

Robert VAUQUELIN.

Communications du B. I. E.

Le mouvement éducatif en 1932-1933 (1)

Les Economies budgétaires. — Le dénominateur commun de la vie scolaire en 1932-33 demeure le même malheureusement que celui de l'année 1931-32 : la crise économique et ses répercussions.

Alarmé par les suites désastreuses que les restrictions dans les budgets de l'Instruction publique peuvent avoir sur l'avenir de l'Ecole, le Bureau International d'Education entreprit une enquête sur ce sujet (2). Il attira l'attention des Gouvernements sur les graves conséquences de ces restrictions, en leur suggérant de faire porter les diminutions sur des branches de l'administration, affectant moins le progrès matériel et moral de l'humanité.

Malgré ce cri d'alarme — cri répété par la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs, par la Fédération universelle des Associations pédagogiques, par la Commission internationale de Coopération intellectuelle, par l'Assemblée de la Société des Nations et d'autres encore, — la situation, loin de s'être améliorée en 1932-33, est devenue plus précaire.

Parmi les premières victimes de la crise figurent les instituteurs, puisque leurs traitements ont été réduits dans des proportions souvent alarmantes.

Dans quelques pays, des classes et des écoles ont été fermées, ou l'année scolaire réduite, pour raison d'économie. D'autres rapports signalent une augmentation de l'effectif des classes. De nombreux projets de constructions scolaires ont été ajournés ou supprimés. Ailleurs les crédits affectés aux constructions scolaires ont subi une diminution importante, atteignant parfois 75 %.

Une autre conséquence de la crise a été l'augmentation de l'écolage, allant jusqu'à 150 %, et l'institution d'impôts scolaires spéciaux.

Toutefois, et d'après nos renseignements, quatre ou cinq pays n'ont pas réduit leur budget de l'Instruction publique, mais l'ont au contraire augmenté. Comparé à celui de 1932, le budget du Ministère de l'Education Nationale de l'Italie accuse une augmentation de 300 millions de lire. Le budget de l'Instruction publique de l'Espagne a été augmenté l'année dernière de 60 millions de pesetas. L'Equateur, la République de Costa Rica et quelques cantons suisses ont aussi augmenté leur budget de l'Instruction publique.

Administration et politique scolaires. — Avant d'examiner le mouvement éducatif dans chaque domaine de l'enseignement, il vaut la peine de considérer quels ont été, en 1932-33, du point de vue de l'administration et de la politique scolaires, les tendances et les faits les plus remarquables.

S'il faut signaler la décentralisation de quelques services scolaires espagnols et l'introduction de l'autonomie universitaire en Roumanie, d'une façon générale la crise a contribué plutôt à renforcer l'influence de l'Etat sur le mécanisme de l'instruction.

Au Brésil, Etat fédératif, le Ministère de l'Education et de la Santé Publique, créé en 1930, a continué à développer son activité dans le domaine de l'enseignement supérieur, secondaire et commercial, et s'est préoccupé d'affermir le contrôle de l'instruction publique. On connaît les tendances allemandes à subordonner l'activité des « Länder » à l'autorité centrale. En Italie, 25.000 maîtres et 8.000 directeurs, qui dépendaient jusqu'à maintenant des municipalités, dépendront dorénavant du Ministère de l'Education Nationale.

Une autre manifestation de l'intervention de l'Etat à l'école a été la substitution de l'enseignement officiel à l'enseignement privé. Le Parlement albanais modifia, en avril 1933, la Constitution du pays : en vertu de ce changement l'instruction et l'éducation des citoyens albanais, qui constituent désormais un droit exclusif de l'Etat, ne pourront être données que dans les écoles et instituts officiels. Les écoles privées de toutes catégories ont été fermées. L'Espagne a décrété le remplacement des institutions d'enseignement confessionnel par des écoles officielles. En Chine, aucune école normale privée ne pourra plus fonctionner. Au Mexique, les écoles primaires privées ont été aussi l'objet d'une réglementation. Le même fait s'est produit en Estonie, pour les écoles subventionnées par le Ministère de l'Instruction Publique.

(1) Cette étude a été publiée dans l' « *Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement* » de 1934 (publication du Bureau international d'Education, N° 35. Genève, 1934.

(2) *Les Economies dans le domaine de l'Instruction Publique.* Publication du Bureau International d'Education, Genève, 1934.

Dans plusieurs pays, l'Etat s'est préoccupé de renforcer et d'améliorer les systèmes de contrôle et d'inspection : c'est le cas du Danemark, où l'inspection provinciale a été confiée à des inspecteurs professionnels ; du Portugal, où l'administration et l'inspection de l'enseignement primaire ont été modifiées par un décret du 30 mars 1933 ; de la Tchécoslovaquie, qui a introduit des examens destinés à juger objectivement des aptitudes des candidats à l'inspectorat scolaire, etc. Le rapport des Etats-Unis d'Amérique remarque que la crise a contribué à unifier le contrôle de l'instruction publique dans quelques-uns des Etats américains.

Enseignement primaire. — En ce qui concerne le problème scolaire, les pays peuvent être divisés en deux grands groupes : d'un côté, ceux pour lesquels ce problème est avant tout d'ordre *quantitatif :* augmentation du nombre des écoles, augmentation du nombre des maîtres ; de l'autre, ceux qui ayant déjà résolu le problème *quantitatif*, peuvent concentrer leur attention sur le problème *qualitatif* : amélioration des méthodes, perfectionnement des détails du système scolaire, etc.

Une des caractéristiques du mouvement actuel est que, en vertu de l'élévation du niveau social d'une part, et du chômage d'autre part, le problème quantitatif est de nouveau au premier plan, même dans les pays qui l'avaient déjà résolu. Les enfants, ne pouvant trouver d'emplois, tendent à rester à l'école plus longtemps qu'auparavant, et la société tâche de combattre le chômage de la jeunesse en limitant l'âge d'entrée dans les fabriques. Voilà pourquoi le problème de la prolongation de la scolarité obligatoire s'est posé dans plusieurs pays, et la raison pour laquelle le Bureau International d'Education a entrepris une enquête à ce sujet (1), et l'a inscrit à l'ordre du jour de la Troisième Conférence internationale de l'Instruction publique.

Nous nous bornerons à signaler que le problème quantitatif ne s'est pas posé seulement au Brésil, où l'on a ouvert cette année de nouvelles classes et écoles (1.524 dans l'Etat de Sao Paulo seulement), en Finlande (une centaine), en Equateur, en Egypte, au Luxembourg, en Italie (2.500 en 1932-33), en Pologne, mais aussi dans des pays comme la Belgique, où la population scolaire a augmenté de 40.000 unités en une année, et comme l'Angleterre (augmentation de 61.351 élèves en une année.

(1) *La Scolarité obligatoire et sa prolongation.* Publications du Bureau International d'Education. Genève, 1934.

En ce qui concerne la scolarité obligatoire et sa prolongation, le Ministère de l'Instruction publique du Danemark a décrété que les écoles qui le désirent peuvent organiser un huitième degré scolaire, recevant pour cela une subvention spéciale du Gouvernement. A Genève, la loi du 13 mars 1933 oblige les enfants à fréquenter l'école jusqu'à 15 ans révolus ; les dernières années prennent un caractère pratique (enseignement domestique ou manuel). L'Egypte a déclaré l'enseignement obligatoire de 7 à 12 ans. La Chine a promulgué un « plan d'action pour la première période de l'enseignement obligatoire ». Au Luxembourg, la tendance à prolonger la scolarité d'une huitième année se généralise dans les villes.

Enseignement secondaire. — Il y a quelques années encore, l'attention des autorités scolaires et surtout des autorités pédagogiques se concentrait sur l'école primaire. Cet intérêt et cette préoccupation se sont portés depuis lors vers l'enseignement secondaire également. L'amélioration générale du niveau social a contribué, avec d'autres facteurs, à diriger vers l'école secondaire un afflux inespéré d'élèves.

D'après le rapport de « l'Office de l'Education » de Washington, le nombre des élèves inscrits dans les écoles secondaires des Etats-Unis a augmenté de 15 % de 1930 à 1932.

En Italie une augmentation de plus de 30.000 élèves a obligé l'Etat à créer de nouvelles écoles secondaires et des classes parallèles.

Il y a deux ans, le nombre des élèves qui, en Belgique, fréquentaient l'enseignement secondaire, était de 42.000. L'année dernière il atteignait 49.000. Cette augmentation de 7.000 élèves a nécessité la création d'une vingtaine de nouvelles écoles. Des faits semblables sont signalés dans les rapports des Ministères de l'Instruction publique de l'Egypte, de l'Irlande, de la Finlande, de l'Autriche, etc.

Au Mexique, devant l'impossibilité de multiplier les écoles existantes, le Secrétariat de l'Education a encouragé les initiatives privées en subventionnant les écoles secondaires privées et en donnant une valeur officielle au diplôme de ces écoles.

Dans quelques pays l'affluence des élèves a été favorisée par l'institution de la gratuité de l'enseignement secondaire. Mais cette tendance à ouvrir toutes grandes les portes de cet enseignement est contrariée par le grave problème du chômage des travailleurs intellectuels.

Au Danemark, le Ministère de l'Instruc-

tion publique a chargé une Commission d'étudier la question de la limitation des admissions à l'école secondaire. Un mouvement se manifeste dans ce pays contre la trop grande affluence à l'école secondaire : il s'agirait, en augmentant la difficulté des examens, de ne permettre l'accès aux études supérieures qu'aux élèves les plus qualifiés.

En Italie, le Ministère de l'Education Nationale fait appliquer le « *numerus clausus* » avec une très grande rigueur.

Cette question de l'admission dans les écoles secondaires a également fait l'objet d'une enquête du Bureau International d'Education (1). Les résultats de cette enquête seront examinés, en même temps que le problème des économies dans le domaine de l'instruction publique et de la prolongation de la scolarité obligatoire, à la Troisième Conférence Internationale de l'Instruction Publique.

Une solution qui semble gagner toujours plus d'adeptes, est celle qui consiste à modifier le caractère unitaire et exclusif de l'enseignement secondaire. Au Portugal, la Commission chargée d'étudier la réforme, a proposé la création de deux systèmes d'enseignement secondaire : l'un, presque exclusivement pour les élèves qui se destinent à l'enseignement supérieur, l'autre, pour les élèves qui se proposent de suivre des cours techniques ou d'entrer immédiatement dans la vie sociale. Le Ministère de l'Instruction publique d'Estonie examine en ce moment la possibilité de diviser l'enseignement secondaire en deux cycles différents : *a*) une école réale de trois années d'études faisant suite à l'école primaire ; *b*) un gymnase, de 2 ou 3 années, faisant suite à l'école réale.

Enseignement universitaire. — Tandis que quelques pays appliquent la méthode du « *numerus clausus* » pour l'entrée à l'école secondaire, d'autres préfèrent retarder la sélection à un âge où l'élève sera plus formé, soit au moment de l'entrée à l'Université.

Au Portugal, les élèves désireux d'entrer à l'Université doivent, depuis octobre 1933, subir un examen qui présente le double caractère d'une dissertation et d'un test d'aptitude. Les épreuves sont identiques pour les trois universités ; les examens sont écrits et ont lieu le même jour à la même heure. Afin de garder le secret, les tests sont imprimés à l'étranger.

Les rapports des Ministères de l'Instruction Publique signalent peu d'innovations concernant l'enseignement universitaire, excepté pour l'Egypte, l'Espagne, la Pologne et la Tchécoslovaquie. Quelques pays s'efforcent d'améliorer leurs installations universitaires. En Belgique, le Ministère a dépensé 50 millions de francs belges pour agrandir les Universités de Gand et de Liége. L'année dernière l'Italie a dépensé 150 millions de lires pour des constructions universitaires. Le rapport de l'Autriche constate aussi un effort dans ce domaine.

Pendant longtemps, le recours à la pédagogie scientifique en tant qu'auxiliaire de l'enseignement a été considéré comme un besoin exclusif des maîtres primaires. Peu à peu, les professeurs de l'enseignement secondaire ont découvert les services que pouvaient leur rendre les connaissances de la méthodologie systématique. Quant aux milieux universitaires, faut-il considérer comme symbolique la publication faite par la Commission de l'Association des Collèges américains de médecine, d'un rapport sur les principes pédagogiques qui peuvent s'appliquer à la formation des futurs médecins.

Enseignement professionnel. — Si dans quelques pays l'enseignement professionnel n'a pas encore trouvé, — tout au moins du point de vue administratif — sa véritable voie, il a été l'objet d'une série de mesures tendant à le systématiser et à le faire entrer dans le cadre de l'enseignement en général.

L'Office de l'Enseignement Technique du Ministère de l'Instruction publique de Belgique, créé en décembre 1932, a pour but de centraliser l'enseignement professionnel qui dépendait du Ministère de l'Industrie et du Commerce et du Ministère de l'Agriculture.

Au Portugal, l'enseignement professionnel, qui était du ressort des Ministères du Commerce, de l'Industrie et des Travaux publics, est rattaché aujourd'hui au Ministère de l'Instruction publique. Il en est de même en Espagne. En Pologne, les écoles d'agriculture ont été rattachées au Ministère de l'Instruction publique. En Italie, les différents Instituts ont passé sous la dépendance d'une direction générale unique. Les rapports français et polonais contiennent des détails intéressants sur la collaboration de l'Etat et de l'industrie privée dans l'organisation de l'enseignement technique.

Les milieux de l'enseignement professionnel se préoccupent toujours davantage des questions pédagogiques.

Les autorités scolaires roumaines ont demandé aux professeurs des ateliers de se tenir au courant de la littérature pédagogique et ont exigé d'eux des résumés écrits des ouvrages consultés. Le Ministre affirme

(1) *L'admission aux écoles secondaires.* Publ. du B. I. E. Genève, 1934.

que les résultats ont été concluants : un grand nombre de professeurs ont abandonné les anciens procédés didactiques, pour les remplacer par des méthodes nouvelles, plus rationnelles et plus pratiques.

Le Ministère de l'Instruction publique de Tchécoslovaquie annonce que, pendant l'année scolaire 1933-34, deux nouveaux Instituts destinés à la préparation des maîtres d'écoles professionnelles ont été inaugurés.

Préparation du personnel enseignant. — Dans « l'Annuaire international de l'Education et de l'Enseignement » de l'année dernière, nous remarquions que les autorités scolaires se rendaient compte qu'une réforme pédagogique ne pouvait être effective sans le concours d'un personnel enseignant vraiment capable du point de vue professionnel. L'idée s'impose peu à peu que, pour donner aux maîtres l'autorité morale nécessaire, il faut que leur formation soit à la hauteur des études propres à toutes les carrières libérales. Il conviendrait de faire disparaître le complexe d'infériorité dont souffrent la majorité des éducateurs — complexe interprété à tort comme une manifestation de pédanterie, — en leur permettant de se trouver sur les mêmes bancs, tout au moins dans les écoles secondaires, que le futur médecin ou le futur avocat.

On peut dire que les efforts pour l'amélioration professionnelle du personnel enseignant se manifestent presque partout. En Irlande, en 1932, 72 % des élèves admis dans les écoles normales avaient fait des études secondaires. Au Canada (Nouvelle-Ecosse), les conditions d'accès aux Ecoles normales sont rendues plus sévères : dorénavant tous les candidats devront avoir fréquenté une école secondaire pendant 3 ans au moins. A Genève, le règlement des études pédagogiques consacre le principe de la préparation secondaire comme base de la formation pédagogique et de la formation universitaire du personnel enseignant. Les futurs instituteurs doivent faire, après trois années d'études, une année de stage, une année d'études théoriques dans les instituts pédagogiques universitaires et une année d'études pratiques.

Le rapport de la Colombie fait allusion aussi à la réforme des études pédagogiques dans ce pays. Le Paraguay annonce la création d'une Faculté de philosophie et des sciences de l'éducation.

Un événement digne d'être relevé est celui de la réorganisation de l'Ecole normale de Londres. Cette école, tout en continuant à former des instituteurs, a été installée, en septembre 1932, à l'Université de Londres et transformée en Institut pédagogique. Cet institut servira de centre d'études et de recherches pédagogiques théoriques et pratiques.

En Tchécoslovaquie, le nombre des académies pédagogiques et des Ecoles normales a augmenté. Il en est de même des cours universitaires destinés à préparer le personnel enseignant primaire. L'Allemagne a créé une académie pédagogique destinée à éveiller l'intérêt du personnel enseignant envers l'école rurale. Elle a transféré, à la campagne aussi, deux autres académies installées dans les villes.

Le rapport autrichien signale l'application d'un nouveau régime dans les Ecoles normales. L'Egypte a créé un Institut de pédagogie pour jeunes filles. Le rapport polonais — qui du reste résume la réforme réalisée cette année dans tous les cadres de l'enseignement — contient des détails intéressants sur le perfectionnement du personnel enseignant.

Tandis qu'en Angleterre des mesures ont été prises pour diminuer l'effectif du personnel enseignant devenu trop nombreux, le Ministère de l'Education Nationale de l'Italie a réalisé un grand effort pour attirer les jeunes gens dans les Ecoles normales. D'après le rapport officiel envoyé au Bureau International d'Education, l'Italie estime que le maître peut donner aux garçons une éducation morale et spirituelle mieux qu'une maîtresse. Jusqu'à maintenant la proportion des jeunes gens dans les Ecoles normales italiennes était insignifiante. En vertu des mesures prises (bourses, création d'Ecoles normales pour jeunes gens, etc) l'élément masculin représente actuellement la moitié du contingent de ces écoles.

Le Mouvement des " Compagnons du Monde "

LETTRE N° 3, PAR LE Dr ZILLIACUS (HELSINGFORS), DU COMITÉ EXÉCUTIF DE LA LIGUE. UN DÉFI A L'EDUCATION : LA PROPAGANDE.

Septembre, 1934.

Chers Collègues,

De plus en plus, et de toutes parts, on se sert de l'école comme d'un instrument de propagande politique.

Dans les pays régis par une dictature, l'école a pour objet unique de produire des citoyens pourvus d'un ensemble donné d'idées, de traits de caractère, d'habitudes, de dévouement à certaines autorités. Ils deviendront des serviteurs de l'Etat : c'est leur fonction unique. C'est en vue de ce seul but, que l'on prépare avec un soin minutieux le manuel scolaire, le théâtre, le cinéma, l'omniprésent haut-parleur, que l'on organise les sports et l'éducation physique, l'appel du chant, de la parade, du salut, de l'excursion ; la vie dans l'école et hors de l'école. La collectivité scolaire et la collectivité adulte, l'école et la société s'allient pour former un organisme unique, entièrement consacré au service de ce nouveau Dieu : l'Etat.

Dans les pays à gouvernement démocratique, l'école est moins complètement livrée aux propagandistes, mais là aussi néanmoins, la propagande envahit l'éducation. Diverses organisations d'adultes s'efforcent, résolûment, les unes avec l'approbation des autorités, les autres sans elle, de recruter les enfants. Tels sont les partis communistes et ceux qui se distinguent par les couleurs variées des chemises portées par leurs adhérents, les organisations religieuses, patriotiques, supernationalistes des divers pays européens, les sociétés de préparation militaire plus ou moins volontaires qui fleurissent jusqu'en Amérique, et toutes les variétés de gardes nationales ou civiles, et les sociétés pacifistes, ainsi que les Unions pour la Société des Nations. Parmi ces nombreux groupements, il en est qui intensifient plus que d'autres la propagande dont nous parlons ; certaines d'entre elles cherchent plus que d'autres à s'adapter au plan général d'éducation de leur pays, quelques-unes jouissent des bénédictions gouvernementales, d'autres s'en passent. Mais elles ont toutes un trait commun : c'est de forcer les murs de l'école et d'entraîner la jeunesse dans l'un quelconque des conflits qui divisent la société adulte. Que nous le voulions ou non, la politique est entrée à l'école.

Mon impression très nette est qu'il y a là un défi que l'Education Nouvelle se doit de relever si elle ne veut pas faillir à ce qui est sa véritable raison d'être.

L'Education Nouvelle ne pactisera en aucune manière avec une propagande qui prétend dicter aux jeunes leur façon de penser ou les enrôler dans les querelles des adultes. Elle doit prendre fermement position contre tout essai de former la génération montante suivant un modèle uniforme et déterminé à l'avance et ne pas permettre que l'individu soit considéré comme un rouage de machine. A exprimer cette pensée aussi brièvement, on risque de passer pour un anarchiste ou un charlatan. Mais si nous disons que l'éducateur ne devrait connaître d'autre guide ni d'autre barrière à son autorité que son respect pour la personnalité de l'enfant, nous nous serons fait comprendre de ceux qui éprouvent ce respect.

Enfin, il est un critérium que l'Education Nouvelle devrait employer pour juger l'activité de toute organisation prétendant exercer une influence sur la jeunesse : cette activité est-elle génératrice de haine envers des individus ou des groupes d'individus ? Dans l'affirmative, elle est condamnée d'avance.

Il est néanmoins un autre aspect de la question qui mérite d'être mentionné. Avec l'entrée de la politique à l'école, l'un des objets que se propose depuis longtemps l'Education Nouvelle est enfin réalisé : le contact entre l'école et la vie a été établi, l'isolement de la jeunesse studieuse a pris fin. Les problèmes qui agitent le monde environnant se posent franchement à elle, et, ce qui est plus important encore, on a donné un but à son activité. Au jeune Nazi, on assure que de son école, il participe à la reconstruction de son pays, le jeune communiste travaille consciencieusement à la réalisation du plan quinquennal et de la révolution mondiale. Stimulants bien puissants, certes, que ceux-là, mais il ne faut pas croire que les jeunes gens des pays démocratiques soient totalement privés de l'attraction de suggestions semblables. On les presse de travailler (et souvent non sans risque) pour le parti communiste ou fasciste, ou irrédentiste, ou de défendre leur religion persécutée, ou leur droit à la liberté de pensée, ou leur civilisation nationale. On

les adjure de se préparer à défendre leur patrie contre un ennemi détesté, ou au contraire de soutenir la cause persécutée de la non-résistance. Subitement, la jeune génération se trouve prise au sérieux : au lieu de lui demander de travailler comme on l'exige d'enfants bien sages, on l'enrôle pour une croisade. Il suffit de comparer l'élan que suscite un appel de ce genre avec celui qui émane du désir d'obtenir de bonnes notes et de réussir à des examens pour se rendre compte de l'irrémédiable faiblesse de l'éducation ancienne.

Voici donc une chose dont l'Education Nouvelle ne peut se passer. Il lui faut, elle aussi, faire cadrer l'école avec la vie réelle. Il lui faut, elle aussi, lancer un appel et recruter des fidèles en faveur d'une cause.

L'Education du Citoyen. — Reconnaissons avant tout la difficulté de notre situation. Tout comme l'école propagandiste, nous nous séparons de l'ancienne méthode de l'école cloîtrée, mais nous ne pouvons offrir un programme tout fait montrant la réalisation à portée de la main avec uniformes, signes secrets de ralliement et drapeaux pour entretenir l'enthousiasme. Plus le but est rapproché et limité, plus il est facile à rendre vivant et attrayant pour un esprit peu mûr ; plus le groupe est exclusif et persécuté, plus il est aisé de lui imposer une discipline et de lui attirer des fidèles — plus il est difficile aussi, d'ailleurs, de faire naître des idées claires et indépendantes, mais de cela le propagandiste se soucie fort peu.

C'est donc avec un sérieux « handicap » que nous partons, car notre but est lointain. Il n'est autre que la civilisation elle-même et nous manquons d'un programme tout fait à proposer, notre objet étant de faire naître et de développer une faculté de jugement indépendant ; basé sur la connaissance des faits. Mais ce n'est pas la difficulté de la tâche qui doit nous la faire abandonner ; elle nous poussera, au contraire, à l'étudier avec soin et à nous mettre sérieusement au travail.

A mon sens, la question d'éducation du citoyen en comprend deux principales :

1° Comment assurer que les enfants deviennent des citoyens *renseignés* et *aptes* à remplir leurs devoirs ;

2° Comment faire naître et développer en eux la *volonté* de devenir des citoyens ?

1° Le premier point est essentiellement une question de programmes. Il n'est évidemment pas possible de discuter ici de manière détaillée la réforme des programmes. Tout ce que nous pouvons en dire, c'est qu'il nous semble que cette réforme est la tâche la plus urgente qui s'impose actuellement aux éducateurs, et que sur cette question il existe déjà chez ceux-ci un réel accord de principe. Dans de nombreux pays, les cercles d'Education nouvelle font des tentatives de transformation des programmes en vue d'y insérer l'étude de la société humaine telle qu'elle est et de l'évolution qui l'a amenée à son état actuel. Dans cette étude on ne saurait omettre celle des maux dont souffre notre époque et des remèdes divers, pommes de discorde entre les hommes. Les enfants devraient pouvoir en discuter en toute liberté et sur leur propre plan intellectuel. Quant à la formation progressive de l'activité civique, elle est essentielle et nous la voyons par exemple sous forme de participation des jeunes dans l'organisation communale.

2° La seconde partie du problème dépend essentiellement de l'esprit qui inspire l'éducation. Les partisans de l'Education Nouvelle ne s'efforcent pas de gagner leurs élèves à un programme politique, économique ou social quel qu'il soit. Ce qu'ils désirent, c'est éveiller en eux la conscience sociale. Ils s'efforcent de faire naître en eux, au fur et à mesure de leur développement, la sensibilité aux souffrances, à l'insécurité, à l'injustice, qui rendent aujourd'hui la vie presque insoutenable pour une grande part de l'humanité, et à les pénétrer du désir d'aider à l'avènement d'une société meilleure. En un mot, et tout aussi passionnément que les propagandistes dont nous parlions plus haut, les éducateurs « nouveaux » désirent canaliser la bonne volonté des adolescents, et leur proposer un idéal social car ils pensent que le monde actuel a besoin avant tout de citoyens doués d'esprit social. Mais ces mêmes éducateurs sont décidés à ne jamais perdre de vue l'objet principal de leurs efforts, qui est de faire naître et de développer chez leurs élèves l'initiative personnelle et l'indépendance du jugement. Ils voient clairement que la volonté d'être de vrais citoyens ne peut être ni créée par une obligation ni limitée par des conventions. La bonne volonté spontanée, une sensibilité active et une discipline personnelle sont à la base de toute conduite « sociale » ; il nous faudra donc essayer de créer dans nos institutions éducatives l'atmosphère propre à favoriser l'éclosion de ces qualités. Tels sont les objets que nous proposons à la jeune génération et les valeurs humaines que nous nous efforçons de placer au premier plan. Il nous semble qu'en dépit de leur cachet propre, ils possèdent un caractère plus largement humain et pénètrent plus profondément au cœur des

problèmes à résoudre que les buts et les programmes à propos desquels l'humanité adulte s'entredéchire autour de nous. Nos principes et nos idéals peuvent rallier tous ceux qui ont à cœur les intérêts de l'éducation. Les étiquettes de conservateurs, libéraux, socialistes, libres-penseurs ou croyants, ces étiquettes qui divisent et opposent les hommes, n'ont pas plus le droit aujourd'hui qu'elles ne l'ont eu hier, de nuire à l'esprit de collaboration qui a toujours existé au sein de l'Education Nouvelle. Mais les faits démontrent abondamment qu'il nous faut nous séparer nettement d'une part, de l'éducation qui ne se propose rien autre que de préparer la voie à l'acquisition de quelques branches de connaissances spécialisées, et, d'autre part, des personnes qui voudraient se servir de l'éducation comme moyen de gagner des recrues à l'un quelconque des partis dont les conflits divisent la société actuelle en camps ennemis.

Citoyens du monde. — L'état actuel de notre univers rend nécessaire une affirmation nouvelle de notre esprit international. Sur ce terrain aussi, nous devrions pouvoir nous unir absolument sur la base de notre idéal commun, tout en conservant la plus grande liberté quant aux moyens de l'atteindre. Ma conviction personnelle est que l'idéal de souveraineté nationale n'est pas celui qui convient à notre société actuelle et je considère comme une lugubre folie ce qu'on appelle « la grande résurrection nationale européenne ». Mais je sais qu'il est des hommes qui désirent sincèrement la paix universelle basée sur l'ordre et la justice, qui pensent que le moyen d'y parvenir est d'avoir des gouvernements nationaux forts, tolérants et d'esprit libre. Tant que les partisans de l'une et de l'autre thèse permettront que celles-ci fassent l'objet de controverses qui s'étendent jusqu'à l'école, je ne vois aucune raison de ne pas les considérer comme des alliés au service d'une même cause. Et il me semble que tous devraient être d'accord pour déclarer que l'Education Nouvelle travaille pour la compréhension mutuelle entre les nations, races et classes et tous autres groupements adoptés par les hommes, tant qu'il existera des groupements. Nous voulons que les jeunes deviennent de bons citoyens de leur village ou de leur ville, de leur pays et du monde. Nous voulons qu'ils arrivent à être conscients de leurs droits et de leurs responsabilités de citoyens, où qu'ils se trouvent dans le monde, afin qu'ils s'éveillent à la notion que l'humanité est une et qu'enfin le désir les anime de jouer leur rôle dans la longue aventure de la race humaine à travers les âges.

Nouvelles Diverses

Conférences organisées par le Groupe Français d'Education Nouvelle

Le Groupe Français d'Education Nouvelle organise au Collège Libre des Sciences Sociales, une série de cinq conférences sur l'Education Nouvelle.

Comme les années précédentes, ces conférences auront lieu les jeudis après-midi, à 16 h. 30, à l'Hôtel des Sociétés Savantes, rue Serpente, aux dates ci-dessous :

1. Jeudi 24 janvier 1935 : « *L'Imprimerie à l'Ecole* », par Mlle Flayol.

2. Jeudi 31 janvier 1935 : « *Les Arts dans l'Education de l'adolescence* », par M. Marcault.

3. Jeudi 7 février 1935 : « *L'Observation psychologique des enfants dans les écoles nouvelles* », par Mme Janowska.

4. Jeudi 14 février 1935 : « *La vie des enfants dans les écoles nouvelles* », par Mme Leroux.

5. Jeudi 21 février 1935 : « *L'Education sociale dans les écoles nouvelles* », par M. Bertier.

A travers les Revues

Revue de la Presse Pédagogique Française

Pédagogie

Nouvelle : « Quand nous sommes certains d'avoir acquis l'*esprit pédagogique nouveau*, il nous faut entreprendre bravement l'étude qui reste à faire », écrit Mme R. Lebel dans *La Nouv. Educ.*, 7-34, et elle ajoute : « Actuellement, l'incompréhension si fréquente des méthodes nouvelles tient à ce que la connaissance en est nulle ou incomplète ». Et elle relate une très intéres-

sante expérience de « formation d'éducatrices », à Lyon avec la collaboration du Service Social. Ses élèves devaient observer des enfants (« par le seul fait qu'il vit, un enfant est intéressant »), et leurs notes faisaient l'objet de discussions approfondies. La base est que « l'éducation n'est pas un remède que l'on administre à une période de la vie (scolaire par ex.), mais un effort continu qui commence à la naissance et finit à la mort ». Particulièrement intéressantes sont les précisions montrant les conséquences, la « déformation morale », produites chez les enfants par le classement et les notes chers à la pédagogie traditionnelle. — Dans *L'Ec. Nouv.* 4-34, une intéressante conférence de H. Bouchet à Lille sur « l'individualisation de l'enseignement confrontée au but social de l'éducation : à la conception (autoritaire : religieuse, soviétique, fasciste) d'une « société *abstraite* » imposant des directives collectives, l'auteur oppose la conception d'une « société *concrète* », qui est une « réunion d'individualités », « collection qui tire de ses éléments le meilleur de sa valeur ».

Techniques nouvelles : Sur l'imprimerie à l'école et son « influence grandissante », excellent article de Freinet dans *L'Ed. Prol.* 7-34. Cette technique ne doit pas dégénérer en scolastique, comme c'est le cas avec la « rédaction libre accidentelle » « réclamée à heure ou à date fixe », et qui n'est « qu'une hypocrite concession aux tendances nouvelles de la pédagogie ». Il faut partir des « centres d'intérêt », non pas même à la Decroly, — c'est-à-dire « prévus à l'avance, par autorité d'adultes », et qui ne sont « qu'un pis-aller » provisoire, — mais « quotidiens », pour aboutir à la rédaction libre « motivée ». Nous ne disons pas à l'enfant : « Ecris ce que tu veux ! » Nous organisons la vie scolaire, le travail enfantin, de telle sorte que l'élève éprouve le besoin d'écrire, de rédiger, de dessiner »... « Nous avons découvert et adopté une technique qui nous permet de dépister avec sûreté les lignes essentielles d'intérêt des enfants aux divers moments de leur vie scolaire... » « Ce n'est donc pas nous qui réglons les centres d'intérêt ; c'est la vie de l'enfant qui les détermine et nous sommes au service de cet intérêt »... « A son degré supérieur d'utilisation, notre technique se présente comme l'organisation optimum de la concentration scolaire autour des véritables centres d'intérêt de l'enfant. »

Psychologie expérimentale : La motricité est à l'ordre du jour. Dans *La Prophyl. mentale* 1-6-34, J.-M. Lahy montre les rapports des deux sciences qui s'appellent psychotechnique et psychiatrie, et les services que la première rend à la seconde. — Dans le *Bull. de l'Ass. méd.-péd. liégeoise* 7-34, N. Braunshausen s'occupe des « fonctions motrices » ; la conclusion actuelle est : « *le mythe d'une aptitude motrice générale a vécu* ». M. Schorn a pu constater 3 aspects (indépendants) de l'habileté manuelle : adresse, rapidité, précaution (patience) ; sur 81 sujets, contre 16 habiles aux trois formes et 19 inhabiles aux trois, il en trouve : 19, seulement adroits (4), ou seulement rapides (8), ou seulement prudents (7), et le reste (27) habiles seulement à deux formes (combinées entre elles, à l'exclusion de la 3e). Analysée au point de vue des éléments psychiques, l'habileté manuelle en comporte 7 : éléments sensoriels (au nombre de 4), force musculaire des mains, coordination de l'œil et de la main, attention ou intelligence, connaissances techniques, éléments de caractère (réflexion, prudence, patience, énergie), et enfin un élément commun à toutes les formes : absence d'inhibitions vis-à-vis de la matière (qui peut s'acquérir par l'exercice prolongé). L'auteur évoque ensuite les travaux d'Oseretski, lesquels font l'objet d'une étude détaillée dans *Rev. de Pédag.* 6-34 de la part de J. Decroly et Bratu : « Mesure de la motricité chez les enfants et les adolescents ». Les auteurs y présentent « un outil précieux et assez peu connu », à savoir les tests (individuels) d'Oseretski « pour l'étude et l'exploration du caractère et du tempérament de l'enfant ». On s'y reportera avec fruit.

Cinéma : Nombreux articles autour du congrès de Rome. On ne relève une note particulière que dans *l'Ed. Prol.* 6-34, où Freinet, cherchant les causes d'une certaine « impuissance » du congrès, ne se contente pas de l'attribuer à la discussion forcément chaotique de *toutes* les questions intéressant le cinéma éducateur, mais proclame que « le développement du cinéma éducateur est impossible en régime capitaliste », à cause de la recherche du profit.

Éducation physique

Dans *L'Ed. Phys.* 7-9-34, S. Janneret prévient les jeunes instituteurs des désillusions qui les attendent touchant l'E. P. à l'école primaire. C'est que « l'éducation physique, dont la nécessité est proclamée par tous, est entourée d'une foule d'ennemis ». Une fois de plus, il réclame des « terrains de jeux et de sports » scolaires, éloignant la gymnastique bruyante des classes au travail, avec vestiaires et douches (qui satisferaient les parents). Et une fois de plus il constate avec amertume que n'ont pas été tenues, notamment, les promesses de stades scolaires qui devaient ceinturer Paris, sur l'emplacement des fortifications.

Santé : Le Dr G. Robin fait campagne pour la collaboration des éducateurs et des médecins ; la neuro-psychologie infantile doit devenir une base de l'éducation. « Il ne faut plus séparer le cerveau des grands appareils organiques ». (*Education* 6-34).

Éducation morale

L. Vérel étudie « Comment les enfants altèrent la vérité » : ayant montré un pantin dans les classes (enfants jusqu'à 15 ans), et ayant demandé des comptes rendus, il constate d'abord que sur 100 descriptions, 2 et demie seulement (environ) sont exactes — (ce qui n'empêchera pas de continuer à entendre répéter sans cesse que « les enfants sont des visuels » ! L.-B. L.) — exactement 10 sur 402. Les altérations sont dues : au moment choisi (Mardi-Gras), à l'oubli, au besoin de fabuler — (mais ici l'enfant applique les leçons reçues en classe de composition française !) — puis aux suggestions. (*Nouv. Ed.* 6-34). — *Ibid.* Mme J. Luneau précise ce qu'en nouvelle éducation on appelle un « enfant bien élevé » : politesse, bonne tenue, langage correct ne suffisent pas comme dans la conception courante : il y faut des éléments autres, jaillissant d'une per-

sonnalité développée. L'auteur rappelle le fait trop souvent perdu de vue, à savoir qu'en éducation morale, le plus important, c'est l' « attitude de l'éducateur »; non ce qu'il dit, mais ce qu'il fait, ou mieux encore *ce qu'il est*... — Dans *Le Prêtre et la Famille*, J. Viollet consacre une suite d'articles à « L'autorité et ses responsabilités » (Notes d'un éducateur). Il est intéressant de constater qu'il semble abandonner la position de défense de l'autorité pure pour préférer au « commandement l'influence morale », en conformité des tendances de l'éducation nouvelle. « Elever un enfant, ce n'est pas le brimer, mais le guider... Il ne s'agit pas de contrarier les *libres spontanéités de sa nature*, mais de les diriger et de les orienter. Cette manière d'exercer l'autorité repose bien plus sur l'influence morale que sur l'exercice de la force. Elle suppose la connaissance de l'enfant... » « Il n'est pas rare que les commandements de l'autorité soient dictés par des impressions fugitives et malsaines... Beaucoup de parents exercent une autorité factice... On n'en demande pas plus aux militaires vis-à-vis de leurs supérieurs... » « L'éducation apparaît comme une *science* (c'est nous encore qui soulignons) qui s'efforce d'adapter l'influence de l'éducateur aux tendances et au tempérament de chaque individualité ».

ENSEIGNEMENTS

Peu de chose sur les divers enseignements : c'est la fin de l'année scolaire. La musique semble à l'ordre du jour.

Musique : Dans *L'Ed. Prol.* 6-34, R. Lallement rappelle que cet enseignement, pas plus que les autres, ne doit être prématuré (cf. Dewey). Il faut d'abord chanter. Puis créer des instruments : stage du tambour proposé par l'auteur, que suivront celui du pipeau, et celui de la lyre grecque (à ressusciter). — Le *Bull. Binet* y consacre deux numéros : 6-7-34, où Perrot rapporte les résultats d'une enquête sur la première initiation musicale, et 8-9-34, où M. Chevais présente une série de « tests d'aptitude musicale », tests portant, à l'exclusion de tout acquis, sur « l'attention auditive seule » (par conséquent sans faire usage de la portée ni de la notation).

Mathématiques : *L'Ed. Prol.* 7-34 annonce l'adaptation en français de l'enseignement gradué de l'arithmétique de Winnetka, tel que Washburne l'a mis au point.

ÉCOLE

Examens : Le C. E. P. a fait l'objet d'une expérience dans le Nord ; dans l'*Ec. nouv.* 4-6-34, P. Hulin en rapporte les premiers résultats : discordances frappantes et souvent extrêmes entre les examinateurs touchant la difficulté des épreuves (dictée avec questions — rédaction — problèmes), lorsque cette difficulté est appréciée « au jugé ». N'y aurait-il pas lieu d'adopter des règles précises ? D'autres résultats sont annoncés pour les numéros suivants.

ÉTRANGER

U. S. A. : Dans *Educat.* 5-34, Bègue présente avec humour le passage d'un élève dans la *High School* américaine : le but semble être uniquement des moyennes suffisantes, dites curieusement « unités de crédit ». — Plus sérieusement, dans *L'Ed. Prol.* 7-34, J. Lagier-Bruno suit dans la *Progressive Education* le développement de la question de la pédagogie sociale : depuis le congrès de Nice (1932), les éducateurs américains se préoccupent de la nécessité de changer la société. Préoccupations d'ailleurs vouées à rester sur le papier, et de fait impossibles à faire passer en actes.

U. R. S. S. : Nombreux articles sur l'éducation dans ce pays. La *Pédag. Soviétique* 5-6-34 donne un rapide « Bilan 1933-34 » : après avoir pendant 15 ans visé presque uniquement à étendre l'instruction à la jeunesse tout entière (et aux adultes) de cet immense pays, le gouvernement de l'U. R. S. S., par sa réforme de l'enseignement de l'année passée, a voulu désormais « élever et améliorer la capacité de chaque élève, « autrement dit faire passer au premier plan la « question de la *qualité* de l'enseignement. D'où une apparence de retour à des méthodes passées et condamnées. Apparence seulement : « L'école soviétique est reliée étroitement au travail productif. Le type de l'école primaire prédominant est l'*école d'usine* ». — Justement, une école d'usine est décrite dans *L'Ed. Prol.* 6-34. C'est « l'école d'enseignement secondaire auprès de l'usine des freins de l'Etat », à Moscou, créée par les Jeun. Commun. en sept. 1933. Ecole peu ordinaire, où se succèdent à tour de rôle trois équipes d'ouvriers, comportant des vieux désireux de s'instruire enfin, dans la proportion élevée de 20 %. Rappel est fait à ce propos du mot d'ordre : « Que chaque jeune communiste reçoive l'instruction secondaire pendant le 2e plan quinquennal ». — *Education* suit de près les efforts éducateurs en U. R. S. S. ; dans le n° de 5-34, E. Devaud (abbé) étudie l'éducation pré- et périscolaire : il accepterait les « jardins d'enfants », mais seulement comme une œuvre « complémentaire de la famille », (c'est-à-dire comme une entreprise de soumission, non de libération). Il y a en U. R. S. S. des institutions « admirables », presque génialement conçues » ; elles seraient « bienfaisantes » si elles formaient la personne humaine « ordonnée à ses vraies fins dans la famille et la nation sur terre » et à celles de Dieu... (ad majorem Dei gloriam !). Contre l'école soviétique qui enlève l'enfant à la famille, il élève 5 objections, qui se résument à ceci : j'affirme que la famille est éternelle et que l'éducation ne doit pas libérer l'enfant. — A un point de vue diamétralement opposé, *L'Ecole Libératrice* 13-10-14 trouve que l'école soviétique n'est pas encore assez libératrice de l'enfant. G. Hielle et M.-L. Cavalier, retour de Russie, ont vu en U. R. S. S. l'école unique, qui ne connaît aucune barrière entre les divers degrés de l'enseignement, et qui joint à la culture générale la connaissance des techniques. Certes, la « libération intellectuelle des masses sera l'œuvre des masses elles-mêmes » et, dans ce but, l'école doit « préparer les édificateurs futurs du socialisme ». Ces mots d'ordre se comprennent, mais il n'en reste pas moins que l'école soviétique forme non pas des hommes, mais des communistes. Ce regret (plutôt que reproche) catégorique se tempère d'un espoir chez les auteurs de l'article : il leur a été dit là-bas que « ce régime de dictature n'est que provisoire ».

L. BRUN-LALOIRE.

Table des Matières 1934

Pages

JANVIER (N° 94)

Ad. FERRIÈRE : Parents et Enfants. 3

Mlle SOUSTRE : Les couples enfantins (suite) 8

Lofia CZERNY BIERNATOVA et Marja STRASBURGER : Le rôle des fêtes scolaires à l'Ecole ménagère nouvelle (Pologne) 12

Ad FERRIÈRE : La Rééducation des jeunes délinquants 15

Ad. FERRIÈRE : Amiel, précurseur de l'Education Nouvelle 17

Dr Maria Te WATER : Introduction à l'étude des relations familiales.. 18

FÉVRIER (N° 95)

H. PIÉRON : L'Education en Colombie 35

Ad. FERRIÈRE : L'Œuvre de Hermogenes Gonzalez, ou Une Ecole expérimentale au Guatemala 38

Ad. FERRIÈRE : Classification des enfants d'après leur type psychologique 41

L. BOURDEL : Cinéma et Education 43

Dr JEUDON : Le Cinéma et l'Enfant (Extrait des *Annales de l'Enfant*). 45

PRUDHOMMEAU : Le Cinéma et l'Education des Anormaux 48

M. MARTINET : La Maternelle à l'écran (Extrait de *L'Ecole Libératrice*, 16 décembre 1933) 49

Ad. FERRIÈRE : Chronique de l'Amérique latine 51

MARS (N° 96)

E. FLAYOL : Rapport sur l'activité du Groupe Français d'Education Nouvelle pendant l'année 1933 .. 67

Otto MULLER-MAIN : Deux exemples d'éducation nouvelle dans les milieux industriels allemands (1923-1933) 71

J. SOUSTELLE : Missions culturelles au Mexique (Extrait du *Travail Humain*, décembre 1933) 77

Ad. FERRIÈRE : Effort et Spontanéité 81

AVRIL-MAI (N° 97)

Prof. R. SEIDEL : Réflexions sur l'influence éducative du Travail et de l'Art (Trad. de l'allemand) .. 99

Mlle CLARET : L'Enseignement de l'Histoire à l'Ecole Decroly 102

Mme S. ROUBAKINE : L'Enseignement de la Géographie à « l'Ecole Nouvelle » de Bellevue .....— 107

M. TREILLIS : L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres. — I. 112

C. PERRET : Dans le cadre officiel. Application de la Méthode Decroly à la rédaction d'un journal d'école. 119

Pages

JUIN (N° 98)

Ad. FERRIÈRE : Le conflit des automatismes instinctifs et de l'émotion chez les enfants de o à 3 ans 131

Dr WALLON : Les Origines du Caractère chez l'Enfant 134

M. TRELLIS : L'Enseignement des Sciences à la « Maison des Enfants » de Sèvres. — II. 136

Mlle CLARET : L'Enseignement de l'Histoire à l'Ecole Decroly. — II. 139

B. CARUEL : Une expérience : La Correspondance interscolaire internationale à l'Ecole primaire rurale. 140

E. RABAUD : Sur la valeur des sciences naturelles pour la culture générale 143

JUILLET (N° 99)

M. C. LEBRUN : Le Congrès international du Cinéma 163

Dr WALLON : L'Expression des Emotions et leurs fins sociales 165

E. SOUSTRE : Les Chefs dans les sociétés d'Enfants 167

M. et G. MARTENOT : Influence du Rythme et du temps rythmique chez l'Enfant 171

C. FREINET : Une technique nouvelle de travail scolaire par l'Imprimerie à l'Ecole 174

BRUN-LALOIRE : Revue de la Presse Pédagogique Française 178

AOUT-SEPTEMBRE (N° 100)

Ad. FERRIÈRE : La Formation des Maîtres à l'aide du Cinéma 195

A. FABRE : Les leçons de choses et l'enseignement des sciences à l'école primaire 198

Ad. FERRIÈRE : L'Ecole Internationale de Genève. Dix ans d'activité. 208

E. DELAUNAY : Chronique française 210

Pages

OCTOBRE (N° 101)

H. PIÉRON : Sur les Examens 227

Mlle BARDOT : L'Expression graphique chez les jeunes enfants 231

H. RUGG : L'Ecole normale américaine de l'avenir 235

Ad. FERRIÈRE : Le premier Congrès du cinéma d'Education et d'Enseignement à Rome 237

R. ECCOTT : Echange international de Dessins exécutés par des Enfants. 241

R. JEUDON : Les tendances esthétiques de l'Enfant 243

R. JEUDON : Résultats de l'Education du geste sur le comportement physique et mental 244

P. FRIEDEN : La Mission Educative du professeur d'enseignement secondaire (Luxembourg) 247

NOVEMBRE (N° 102)

Ad. FERRIÈRE : La Coéducation des Sexes 259

M. PRUDHOMMEAU : Les amitiés enfantines dans la classe de perfectionnement 263

Communications extraites du Compte rendu du VIe Congrès d'Education Morale (Cracovie, sept. 1934)

J. PIAGET : Développement des idées morales chez l'Enfant 270

Ch.-M. GARNIER : L'Education morale et la Correspondance scolaire internationale 272

M.-Th. MAURETTE : Coéducation à l'Ecole internationale de Genève .. 276

C. FREINET : La Littérature enfantine 280

DÉCEMBRE (N° 103)

Ad. FERRIÈRE : L'Education, facteur de transformation sociale 291

Pages

P. BARTHOLDI et P. GEHEEB : L'Ecole de l'Odenwald dans une phase nouvelle de sa vie 296

R. VAUQUELIN : Les différences individuelles soumises à l'éducation .. 299

Communications du B. I. E. 306

Le Mouvement des « Compagnons du Monde ». — Lettre du Dr ZILLIACUS 310

Pages

BRUN-LALOIRE : Revue de la Presse pédagogique française 312

Dans chaque numéro : Chroniques, Nouvelles diverses, Revue de revues, Bulletin bibliographique.

Le gérant : Mlle FLAYOL, Groupe français d'Education nouvelle. Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris-Ve.

L'ÉCOLE VIVANTE
30, Avenue Victor-Hugo
BOURG-la-REINE (en face le lycée)
Reçoit les Enfants jusqu'à 9 ans
Méthodes nouvelles (Montessori, rythmique, solfège, piano)
PAVILLON — GRAND JARDIN
SOINS MATERNELS

L'AVENIR
Home-Ecole Nouvelle
CHESIÈRES-VILLARS (Suisse)
Altitude : 1250 mètres
Ecole Nouvelle pour **Garçons** *et* **Filles**
de tous âges dans un milieu familial
Vie de plein air ✱ Soleil ✱ Sports
INTERNAT — EXTERNAT
Prospectus sur demande

Institut MONNIER
École nouvelle à la campagne
Education et Instruction pour garcons et jeunes filles de tous les âges
Introduction à la langue et à la culture française et allemande
PONT-CEARD-sur-VERSOIX
(Canton de Genève — SUISSE)
Direction : W. GUNNING et Paul GEHEEB
(Fondateur de l'École de l'Odenwald)
(Prospectus et informations sur demande)

La Nouvelle Education
Revue Mensuelle de la Pédagogie Nouvelle en France
Articles spéciaux pour les Parents
Listes de Livres pour Enfants
Cotisation : France, 20 fr. ; Etranger, 25 fr.
Administration : 10, rue de l'Élysée
PARIS, VIIIe
Tél. Anjou 53-71. Chèques postaux : Paris 1502-69

Pour tous ceux qui reconnaissent la nécessité d'unir à une INSTRUCTION SANS SURMENAGE le DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL (physique, moral et spirituel) de l'ENFANT
Madame L. ARTUS
Membre Fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau, Professeur aux Cours Normaux et à l'École Supérieure de Genève
fera à PARIS une série de 12 cours afin de montrer comment on peut :
1° **ENSEIGNER** en donnant aux élèves une source constante de découvertes et d'expériences personnelles
2° **SUIVRE LES PROGRAMMES OFFICIELS** en enseignant par des jeux éducatifs et par le dessin
3° **CONCILIER L'INSTRUCTION DE L'ENFANT** avec le développement de toutes ses facultés
Le 1er cours aura lieu le Jeudi 11 Octobre, à 15 heures, au Musée Social, 5, rue Las-Cases, Paris. Pour les invitations à ce 1er cours et inscriptions, s'adresser à Mademoiselle MARTENOT, 23, rue Saint-Pierre, Neuilly-sur-Seine. — Prix des cours : 100 francs par mois (facilité de paiement pour les professionnels). — Obtention de diplômes.

L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Bulletin Trimestriel des Compagnons de l'Université Nouvelle

Fournit à tous ceux qui s'intéressent à la question de l'**Ecole Unique** en France et à l'Etranger, une documentation étendue ; exposés de la doctrine des Compagnons, discussions, études, statistiques, etc.

Abonnement annuel : **18** francs ; Etranger, **25** francs.

Cotisation annuelle à l'Association des Compagnons (donnant droit au Service du Bulletin) : France, **15** francs ; Etranger, **23** francs.

Prix d'un numéro simple : France, **5** francs ; Etranger, **6** francs.

S'adresser : **M. Weber,** Secrétaire général, 5, rue des Prés-aux-Bois, Viroflay (Seine-et-Oise). — Compte postal Paris : 831-57.

Pas d'éducation nouvelle possible sans une connaissance assez complète, expérimentale et vécue, des enfants aux différents âges. La psychologie n'est qu'une préface à la **psychogénie** qui vous est **indispensable.** Lisez donc et faites lire les ouvrages très documentés par vingt ans d'observations et d'expériences de :

François-Louis BERTRAND

Inspecteur de l'enseignement primaire, Docteur ès-Lettres, Fondateur et Directeur des Cercles d'études de Luchon et de Toulouse, qui a fait des conférences remarquées aux Congrès internationaux de Paris (1931) et Nice (1932)

Alfred Binet et son Œuvre (avec une préface de **M. Henri Piéron** et un portrait), **30 fr.**

L'analyse psycho-sensorielle et ses applications (nombreux textes, tableaux et graphiques), **40 fr.**

En vente à la **Librairie Félix ALCAN,** 108, b. St-Germain, Paris, 6e

ÉCOLE DE BEAUVALLON
DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 12 ans à 500 mètres d'altitude. Enfants délicats et nerveux spécialement surveillés par infirmière diplômée. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées

Directrices : C. KRAFFT et M. SOUBEYRAN Tél. 40

" LA JOYEUSE ÉCOLE "

13, Rue Tisserand, à BOULOGNE-SUR-SEINE

Méthode MONTESSORI pour enfants de 3 à 10 ans

JARDIN D'ENFANTS

Pour tous renseignements et inscriptions, s'adresser à l'école à Mme Ragettly, Directrice, de 10 à 12 heures et de 14 à 16 heures.

Téléphone : **Molitor 23-51** *Service Automobile à domicile*

VOYAGES EN SUISSE

« *Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur* »
HENRI LAVEDAN, de l'*Académie Française*
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.
LONDRES — 11bis, Regent Street, Waterloo Place.
NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.
BERLIN — 57-58, Unter den Linden.
VIENNE — 20, Kârntnerstrasse.
ROME — 177, Corso-Umberto I.

VENTE DE BILLETS

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

offre le milieu le plus favorable au développement normal de l'enfant : vie à la montagne, site merveilleux, air très pur, sports d'hiver ; élèves très peu nombreux ; vie de famille au sens profond du mot ; discipline progressive des facultés intellectuelles et morales par la culture physique, par le travail, par l'étude et par l'exercice conscient de la vie individuelle et sociale en vue d'une meilleure Humanité.

Garçons, dès l'âge de six ans. — Echanges avec écoles d'autres pays.

Téléph. Blonay 97 *Directeur :* R. NUSSBAUM.

"ASEN"

FABRICATION de JEUX ÉDUCATIFS et de MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT

Jeux Audemars et Lafendel de *l'Institut J.-J. Rousseau*

Jeux Éducatifs Descoeudres *d'après M. le Dr O. Decroly* pour petits enfants et arriérés

PROSPECTUS SUR DEMANDE

13, Rue du Jura, 13. — GENÈVE (Suisse)

Librairie Fernand NATHAN, 18, rue Monsieur-le-Prince, PARIS, VIe

NOUVEAUTÉS DE RENTRÉE

NOUVEAU MATERIEL SENSORIEL DAVIDOFF

pour écoles maternelles, jardins d'enfants et classes enfantines.

ENCASTREMENTS ARTISTIQUES DAVIDOFF, 2e série :
N° 309. Boîte N° 6. Tulipe et Clown. — **N° 310.** Boîte N° 7. Moulin et Poussin. — **N° 311.** Boîte N° 6. Perroquet et Pensée. — **N° 314.** Boîte N° 7. Déjeuner du lapin et oiseau. — **N° 315.** Boîte N° 10. Rose et Marine. Chaque boîte ..... **5 »**
Les jeux d'encastrement sont en bois découpé, laqué et lavable. Chaque modèle offre une particularité intéressante et ne fait double emploi avec aucun autre.
LES PIQUAGES SUR BOIS, 1re série (sujets simples) :
N° 435. Cheminée, Théière, Verre, Soupière. — **N° 436.** Tonneau, Phare, Niche, Sabot. — **N° 437.** Cuvette, Bottine, Cafetière, Table. Chaque boîte ..... **5 »**
LES PIQUAGES SUR BOIS, 2e série (sujets compliqués) :
N° 430. Tulipe, Marine, Maison, Oiseau. — **N° 431.** Pensée, Bateau, Quilles, Poussin. — **N° 438.** Moulin, Poisson, Puits, Toupie. Chaque boîte ..... **5 »**

Plaquettes bois découpé "Michel-Ange" pour modelage

N° 370. Animaux familiers (6 différents). **2 50.** — **N° 371.** Animaux sauvages (6 différents). **3 50**

Cubes imagés "Splendid"

N° 345. Jouons ..... **15 »**
N° 346. En récréation ..... **19 »**
N° 347. Frères et sœurs ..... **22 »**

Mosaïques d'images sur bois "Floréal"

N° 1117. Petit modèle ..... **9 »**
N° 1118. Modèle moyen **10 50**
N° 1119. Grand modèle ..... **12 »**

PIQUAGES "LUTÉTIA"

N° 353. Une pochette contenant 6 modèles différents **1 10**

LA VITRAUPHANIE

N° 367. Une pochette contenant 10 sujets différents, et un assortiment de papiers de couleurs variées **2 10**

Patiences sur bois "Molitor"

N° 344. Rions ..... **9 »**
N° 348. En vacances **10 50**
N° 349. Les enfants s'amusent ..... **12 »**

Une place pour chaque chose

Jeu de loto d'images. — Jeu de lecture.
N° 307. Une belle boîte, couverture en couleurs ..... **12 »**

Où mettrai-je cette image ?

Jeu d'identification. — Jeu d'encastrement. Jeu de lecture globale.
N° 296. Une jolie boîte, couv. couleurs. **15 50**

Le nouveau loto de calcul

N° 297. Une jolie boîte, couverture en couleurs ..... **12 »**

Les animaux pêle-mêle

N° 259. Une pochette de 8 sujets différents **1 90**

Mlle FLAYOL

Le Docteur Decroly, Éducateur

Un volume 13 × 19, broché ..... **12 »**

Mlle CUNÉO

Vade-Mecum des exercices sensoriels à l'école des petits

Un volume 12 × 18, illustré de nombreuses photographies ..... **4 »**

AVIS IMPORTANT. — Tout ce qui concerne *l'éducation nouvelle* intéresse la librairie Fernand NATHAN. Son comité de lecture examinera avec plaisir les manuscrits ou méthodes originales qui lui seront adressés. Les meilleurs pourront être retenus, après entente, en vue d'édition.

Envoi sur simple demande de nos Catalogues

Imp. S.A.B.I.P., 6, rue Pardessus, Blois — *Le Gérant :* Mlle E. Flayol